

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja Haridusteaduskond
Haridusteaduse instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Kristina Tupits

NARRATIIVI LOOME OSKUSED AUTISMISPEKTRI HÄIREGA 1.–2. KLASSI LASTEL

Magistritöö

Juhendaja: Kati Mäesaar

Kaasjuhendaja: Marika Padrik

Läbiv pealkiri: Narratiivi loome oskused autismispektri häirega lastel

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kati Mäesaar (MSc)

.....

Kaasjuhendaja: Marika Padrik (PhD)

.....

Kaitismiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

Tartu 2015

Kokkuvõte

Uurimuse eesmärk oli kirjeldada autismispektri häirega (ASH) 1.–2. klassi õpilaste narratiivi loome oskusi. Uurimuses osales 42 õpilast, neist 12 olid autismispektri häirega, 15 eakohase kõnearenguga (EK) ja 15 spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP), kelle narratiivi loome oskusi uuriti traditsioonilise (staatiline pildiseeria) ning modifitseeritud uurimismetoodika (animeeritud pildiseeria ja PCS pildid) alusel. Tulemustest selgus, et Narratiivi Hindamisskaala (NHS) sobib ASH laste narratiivsete oskuste hindamiseks. Selgus, et ASH lastel kannatab kõige enam narratiivi makrostruktuuri tasand (eriti teemakohasuse kategooria). ASH laste grupp erines EK lastest makrostruktuuri osas mõlema metoodika korral, mikrostruktuuri osas modifitseeritud metoodika korral ning SKAP lastest mikrostruktuuri osas mõlema metoodika korral. Selgus, et modifitseeritud metoodika mõjutas kõikides gruppides positiivselt tulemusi makrostruktuuri tasandil. Töö lõpus antakse soovitusi NHS-i kohandamiseks ja metoodika täiendamiseks.

Märksõnad: Narratiivi loome oskused, autismispektri häire, animeeritud pildiseeria

Abstract

The aim of the thesis was to describe self-generated narratives of 1st and 2nd grade children with autism spectrum disorder. The narrative samples were collected from 42 children, 12 of them were diagnosed with autism spectrum disorder (ASD), 15 with specific language impairment (SLI) and 15 were typically developing (TD) children. The narrative ability was studied with traditional methodology (picture-sequences) and modified methodology (animated picture-sequence and supporting images). The results showed that the Narrative Scoring Scale suits well for describing the narrative skills of 1st and 2nd grade children with ASD. It appeared that children with ASD demonstrated impairments in macrostructure level (especially in topic category). The results of ASD group differed from TD group within both methodologies in macrostructure level and within modified methodology in microstructure level. The results of ASD group differed from SLI group within both methodologies in microstructure level. The results showed that modified methodology had positive effects on all groups in macrostructure level. Finally, recommendations are given for adapting the Narrative Scoring Scale for this age group and for improving the methodology.

Keywords: Narrative generation abilities, autism spectrum disorder, animated picture-sequence

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sissejuhatus	6
Autismispektri häirega (ASH) lapse kõne	9
Spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP) lapse kõne	10
Narratiivse teksti määratlus, tunnused ja struktuur	13
Narratiivi makrostruktuur	14
Narratiivi mikrostruktuur	15
Narratiiv uurimisvahendina	16
Narratiivide uurimine	18
Vahendatud ja vahendamata narratiiv	18
Narratiivi uurimine pildiseeria abil	18
ASH laste narratiivid	19
SKAP laste narratiivid	21
Uurimuse eesmärk, uurimisküsimused ja hüpoteesid	21
Metoodika	24
Valim	24
Mõõtevahendid	24
Protseduur	25
Kodeerimine	26
Kodeerimise usaldusväärsus	29
Tulemused	30
ASH laste narratiivi loome oskused	30
Traditsiooniline uurimismetoodika	30
Modifitseeritud uurimismetoodika	31
Eakohase kõnearenguga (EK) laste narratiivi loome oskused	31
Traditsiooniline uurimismetoodika	31
Modifitseeritud uurimismetoodika	32
SKAP laste narratiivi loome oskused	32
Traditsiooniline uurimismetoodika	32
Modifitseeritud uurimismetoodika	33

ASH, EK ja SKAP laste narratiivi loome oskuste võrdlus.....	33
Traditsioonilise uurimismetoodika alusel saadud tulemuste võrdlus.	33
Modifitseeritud uurimismetoodika alusel saadud tulemuste võrdlus.....	34
ASH, EK, SKAP laste koondskooride võrdlus.....	36
Uurimismetoodika mõju narratiivi loome tulemustele	37
Uurimismetoodika mõju ASH laste narratiivi loome oskustele.	38
Uurimismetoodika mõju EK laste narratiivi loome oskustele.	38
Uurimismetoodika mõju SKAP laste narratiivi loome oskustele.	39
Arutelu.....	40
Tänuõnad	49
Autorsuse kinnitus.....	50
Kasutatud kirjandus.....	51
Lisad.....	61
Lisa 1	61
Lisa 2	67
Lisa 3	68
Lisa 4	70
Lisa 5	71
Lisa 6	72
Lisa 7	78
Lisa 8	80
Lisa 9	86
Lisa 10	88

Sissejuhatus

Logopeedi üheks ülesandeks on kõnepuute väljaselgitamine (Logopeedide kutsestandard, 2013), kuid alati pole lihtne kõnepuudeid eristada. Tänapäeval on paljud uuringud keskendunud kommunikatsiooniraskustega laste, sealhulgas autismispektri häirega (ASH) ning spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP) laste uurimisele (Manolitsi & Botting, 2011). Nende kahe rühma eristamine võib olla väga keeruline, kuna mõlemas grupis täheldatakse kõne omandamisraskusi (Manolitsi & Botting, 2011), mitte-verbaalne võimekus on mõlemas rühmas parem kui verbaalne (Leonard, 2003), ASH lastel esineb alati pragmaatikapuue, kuid osal SKAP lastel esineb samuti pragmaatikapuue (Conti-Ramsden, Simkin, Botting, 2006).

Eestis on uuritud SKAP laste kõnet (Perk, 2011; Prants, 2012; Raidsalu, 2010; Padrik, 2010; Peterson, 2012). Keskendutud on ka jutustamisoskuste kirjeldamisele, mille raames on uuritud, kas Narratiivi Hindamisskaala alusel (NHS) (lisa 1, Mäesaar, Hallap, Padrik, 2012) on võimalik eristada alakõnega lapsi eakohase (EK) kõnearenguga lastest. On leitud, et NHS võimaldab eristada koolieelses eas SKAP ning EK kõnearenguga lapsi (Mäesaar, 2010; Trei, 2011; Teiter, 2010; Piip, 2011). Inglise keelt kõnelevates riikides tehtud uurimuste tulemuste kohaselt on narratiivi abil võimalik eristada nii kooliealisi kui ka eelkooliealisi ASH ning SKAP lapsi (Geurts & Embrechts, 2008; Norbury & Bishop, 2002; Manolitsi & Botting, 2011). Eestis on ASH laste teemalisi uurimusi vähe. Uuritud on ASH laste õpetamist (Tupits, 2012), arengutaseme hindamist (Kobolt, 2010), emotsioonide äratundmist ning nende õpetamist (Mets, 2011; Tenno, 2013). ASH laste kõnet, sh jutustamisoskust ei ole Eestis põhjalikult uuritud. Käesolevas magistritöös püütakse välja selgitada, kas ja kuidas võimaldab NHS hinnata ASH laste jutustamisoskusi ja kas nimetatud skaala alusel on võimalik eristada ASH lapsi EK ja SKAP laste gruppidest.

ASH laste uurimisel ei pruugi traditsioonilised testid ning hindamisvahendid sobida, kuna nende potentsiaal ei avaldu täielikult (Jarrold & Brock, 2004). Arvestades ASH laste suhtlemise ja verbaalse informatsiooni töötlemise eripära, kasutatakse antud töös alternatiivset lähenemist jutustamise uurimisel. Kuna ASHga lapsed töötlevad visuaalset infot paremini kui auditiiivset (Mesibov, Shea & Schopler, 2004) ning arvutiga töötamine meeldib üldjuhul neile rohkem kui verbaalne suhtlemine (Davis, Dautenhahn, Nehaniv & Powell, 2007), kasutatakse uuringu teises osas animeeritud pildiseeriaid ja jutustamise tugipilte (*Picture Communication System* - PCS pildid) ning hinnatakse nende mõju ASH laste jutustamisoskusele. Kui uurimise käigus ilmneb, et NHS sobib autismispektri häirega laste

jutustamisoskuse hindamiseks ja ASH laste jutustamisoskust toetab animeeritud pildiseeria, siis on võimalik täpsemalt kirjeldada ASH laste jutustusele iseloomulikke jooni, täpsustada arendamist vajavad valdkonnad ning anda soovitusi ASH lastele mõeldud kõnearendusmaterjalide väljatöötamiseks.

Autismispektri häire ja selle klassifitseerimine

USA haiguste kontrolli ja ennetamise keskuse (2014) uuringu kohaselt on autismi esinemissagedus aasta-aastalt tõusnud. Kui aastal 2006 oli autismi esinemissagedus 1:110, siis aastal 2008 oli see 1:88, aastal 2014 oli see 1:68. Häire esineb viis korda sagedamini poiste seas (*The Centers for Disease Control and Prevention*, 2014). Autismi esinemise sageduse tõusu kindlad põhjused pole teada, kuid kindlasti on diagnoosimise sagedust mõjutanud spetsialistide ning lapsevanemate teadlikkus arenguhäirest ning oskus seda märgata. Diagnostilised kriteeriumid on täpsustunud ning diagnostilised vahendid on oluliselt paranenud (Zylstra, Prater, Walthour & Feliciano Aponte, 2014).

Rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni 10. versioonis (RHK-10) on autism välja toodud pervasiivsete arenguhäirete rubriigis ning selle all mõistetakse vastastikuse sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemise kvalitatiivset kahjustust, mis on püsiv, kuid varieerub avaldumise intensiivsuse poolest. RHK-10 kohaselt iseloomustavad häiret sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemise kvaliteedi kahjustus, huvide ja tegevusaktiivsuse piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus (Maailma Tervishoiuorganisatsioon, 1992). Autismiga lastel võivad lisaks eelnevalt väljatoodud tunnustele esineda veel järgmised tunnused: laps ei soovi luua pilkkontakti, soovib olla pigem üks, talub raskesti muutusi, ei taju erinevate olukordade vahel seoseid, tajub visuaalset materjali oluliselt paremini kui suulist, tal esinevad sensoorsed häired, käitumisraskused, puudub kujutlusvõime, on vähene empaatiavõime, esinevad raskused olulise ning ebaolulise info eristamisel (Bishop, 1989; Gillberg & Coleman, 1992).

Pervasiivsete arenguhäirete kategoorias on RHK-10s välja toodud kolm autismiga seotud diagnoosi:

- **Lapse autism** – kasutatakse juhtudel, mil indiviidi käitumine langeb täielikult kokku tüüpilise autismi tunnustega.
- **Atüüpiline autism** – indiviidi käitumismuster langeb enamjaolt kokku tüüpilise autismi kriteeriumitega, kuid mitte piisavalt.

- **Aspergeri sündroom** – termin, mida kasutatakse n-ö hästi funktsioneerivate isikute kohta, kelle grammatilised ja keelelised oskused on väga head, kuid nad ei kasuta olemasolevaid keelelisi oskusi kommunikatiivsel eesmärgil (Maailma Tervishoiuorganisatsioon, 1992).

Ameerika Psühhiaatriate Assotsiatsiooni poolt välja antud „Vaimsete häirete diagnostilise ja statistilise käsiraamatu“ 5. versioonis on välja toodud eraldi autismispektrihäirete rubriik, milles kirjeldatakse konkreetsete diagnooside asemel kolme raskusastme diagnostilisi kriteeriume (sotsiaalne suhtlemine, piiratud huvid ja korduv tegevus) ning nende väljendumist (*American Psychiatric Association*, 2013). **Esimest raskusastet** iseloomustavad selgesti ilmnevad raskused suhtlemise algatamisega ning ebasobiv reaktsioon kaaslaste suhtlemispüüdlustele. Võib esineda ka vähene huvi sotsiaalse interaktsiooni vastu. Rituaalid ning korduv käitumine takistab normaalset toimetulekut ühes või enamas olukorras ning laps osutab vastupanu, kui tema korduvat tegevust või huviobjektiga tegelemist takistatakse. **Teise raskusastme** tunnusteks on märgatav puudujääk nii verbaalses kui ka mitteverbaalses suhtlemises. Laps ei tule sotsiaalsetes olukordades toime ka abiga. Motiiv suhtlemiseks on vähene ning reaktsioon kaaslaste suhtlemissoovile on samuti nõrk või ebasobiv. Rituaalid ning korduv käitumine takistab normaalset toimetulekut paljudes olukordades ning lapse erisused on märgatavad ka inimesele, kes ei puutu lapsega tihti kokku. Laps kogeb distressi, kui takistatakse korduvat tegevust. Lapse tähelepanu kõrvalejuhtimine huvi pakkuvalt objektilt on raske. **Kolmandat raskusastet** iseloomustavad väga suured puudujäägid nii verbaalses kui ka mitteverbaalses suhtlemises, mis takistavad toimetulekut. Laps tunneb minimaalselt huvi sotsiaalsete interaktsioonide vastu. Rituaalid, korduv käitumine, piiratud huvi takistavad toimetulekut kõikides olukordades. Rutiini muutmisel esineb väga suur distress ning väga raske on suunata lapse tähelepanu kõrvale huvi pakkuvalt objektilt.

Eesti haridussüsteemis on kasutusel väljend *autismispektri häire* (ASH). Tavakasutuses on käibel mitmeid erinevaid kirjutusviise, millest levinumad on *autismispektrihäire*, mille all mõistetakse teatud häirete liiki, ning *autismispektri häire*, mis näitab häire kuuluvust autismispektrisse (Kallavus & Reimaa, 2011). **Käesolevas töös uuritakse lapsi, kellel on diagnoositud lapse autism (vaimne võimekus eakohasel tasemel) ja selle sünonüümina kasutatakse terminit *autismispektri häire*.**

Autismispektri häirega lapse kõne

Autismispektri häirega laste rühm on heterogeenne ning lapse kõne tase võib suuresti varieeruda – mõnel lapsel esineb mutism või laps suhtleb minimaalselt, mõne lapse kõne on väga hästi arenenud (Perovic, 2013; Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005). Autismispektri häirega lapse kõne areng hilineb sageli ning selle üheks põhjuseks on jagatud tähelepanu puudumine (*joint attention*) lapse ning täiskasvanu vahel. Eakohase arenguga laps õpib uusi sõnu koostegevuses täiskasvanuga, kuna laps mõistab, et neil on täiskasvanuga ühine objekt (nt puding), millele on mõlema tähelepanu koondunud. ASH laps ei pruugi mõista, mis objektile on täiskasvanu tähelepanu suunatud. Kuna laps ei jaga täiskasvanuga tähelepanu, on tal vähem võimalusi õppida sõnatähendust või on suurem tõenäosus, et laps õpib seostama sõna vale objektiga (nt laps võib hakata lusikat nimetama pudinguks, kuna lusikas on pudingu kõrval) (Baron-Cohen, Baldwin, Crowson, 1997; Bloom, 2000).

ASH lapse kõne areneb eakaaslastega võrreldes ka palju aeglasemalt, kuid vaatamata sellele võib mõne kõnevaldkonna omandamise areng kulgeda tüüpiliselt (Tager-Flusberg, 2001). Näiteks areneb sarnaselt EK arenguga lapsele normintellektiga ASH lapse fonoloogia (Tager-Flusberg, 1997) ning ka süntaks, mis on üldjuhul spontaanses kõnes siiski vähem keerulise struktuuriga EK lapse süntaksiga võrreldes (Tager-Fusberg, 1990). 15–30 % ASH lastel võib esineda esimestel eluaastatel regress nii kõne- kui ka üldarengus (Picles, 2009; Xi, Hua, Zhao & Liu, 2010).

Vaatamata sellele, et ASH laste kõne tase võib olla väga erinev, on kõigil autismiga lastel ühiseks jooneks pragmaatikapuude olemasolu (Perovic, 2013). Pragmaatikapuude esinemise põhjuseks peetakse vaimuteooria (*The Theory of Mind – TOM*) puudulikkust, mis on autismispektri häirete tuumaks Vaimuteooria seisneb võimes omistada vaimseid seisundeid nii endale kui ka teistele ning mõista, et teistel on arvamused, uskumused, kavatsused, soovid, mis võivad erineda meie omadest (Baron-Cohen, 1988; Happé, 1993, Kissine, 2012). Kuigi pragmaatikapuue esineb kõikidel ASH lastel, ei esine autismispektri häiret kõigil pragmaatilise keelepuudega lastel (Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997).

ASH laste vestlusoskused on võrreldes EK kõnearenguga lastega madalamal tasemel. Nad ei mõista, et narratiiv on suhtlemisvahend, suhtlemine on ettekavatsetud tegevus ning vestluse eesmärk on kaaslast mõjutada (Tager-Flusberg, 2000). Kannatab nii vooruvahetus, teema ja reema eristamine (uue ning varem tuttava informatsiooni ära tundmine) ning prosoodia (intonatsioon, hääle tugevus, kõrgus, kiirus, voolavus) (Snedeker & Trueswell, 2002; Frith, 2003).

Kõne mõistmine on ASH lastele samuti keeruline, kuna neil on puudulikult arenenud semantiline analüüs (Löfkvist, 2014). Seega on raskendatud sõnade ja mõistete tähenduse kujunemine ning nende mõistmine (nt eraldiseisval sõnal *lööma* on sõnaühendis *tantsu lööma* hoopis teine tähendus, ASH laps omandab tihtipeale vaid sõna põhitähenduse). ASH laps kasutab võrreldes EK kõnearenguga lapsega oluliselt vähem ning mõistab puudulikult vaimset tegevust või seisundit väljendavaid sõnu (nt teadma, unustama, mõtlema) (*mental state language*) (Baron-Cohen, Wheelwright & Jolliffe, 1997; Tager-Flusberg, 2001) ning emotsioone väljendavaid sõnu (nt kurb, rõõmus, ehmunud) (Lombardo, Barnes, Wheelwright & Baron-Cohen, 2007; Moseley et al., 2015). ASH laste kõnes on täheldatud asesõnade (kõige sagedamini eksivad *ma*, *sa*, *ta* puhul) kasutamise erisusi, nt kasutavad nad tihtipeale endast rääkides ainsuse kolmandat pööret (*ma* asemel *ta*). Arvatakse, et autismiga laps ei mõista asesõnade tähendust ja kasutamise loogikat või et lapsel on probleeme identiteedi mõistmisega (Frith, 2003; Hobson, Lee & Hombson, 2010). Kuid eriti nooremate laste puhul võib olla tegemist ehholalaaliaga – laps on õppinud, et teatud fraas (*sa tahad küpsist*) tähendab teatud tegevust või tagajärge (laps saab küpsise) ning seetõttu kordab laps fraasi täpselt samamoodi nagu talle öeldi (Frith, 2003). Vale asesõna kasutamise puhul võib siiski olla tegemist nii mõistmisprobleemi kui ka ehholalaaliaga sõltuvalt situatsioonist (Hobson, 1990).

Ehholaalial ehk kajakõne esineb ASH lastel väga tihti. Lovaas (1998) käsitleb kajakõnet kui sümptomit, mida saab ületada käitumisteraapia abil. Samas kajakõne olemasolu prognoosib lapse võimekust kõnet omandada (laps on võimeline rääkima), kuid eesmärgiks tuleb võtta kajakõne võimalikult kiire ületamine. Frith (2003) toob aga välja, et ehholaalial võib olla nii eesmärgipärane suhtlemine (nt repliik *Kas sa tahad küpsist?* tähendab *Ma tahan küpsist.*) kui ka stereotüüpne käitumine ning selle takistamine pole alati põhjendatud. Autismiga laps kordab informatsiooni selleks, et töödelda seda uuesti. Kuigi fonoloogiline, prosoodiline ning süntaktiline analüüs sooritatakse veatult, siis kõrgema taseme protsessid ei tõlgenda saadud informatsiooni ning see läheb kaduma.

Spetsiifilise kõnearengupuudega lapse kõne

Spetsiifiline kõnearengupuue (SKAP) on arenguline häire, mille puhul lapse kõne areng on mahajäänud, kuid see pole tingitud neuroloogilisest kahjustusest või kuulmislangusest, samas on mitte-verbaalne võimekus eakohane (Leonard, 2003). SKAP laste rühm pole heterogeenne, kuid üldjuhul iseloomustab SKAPi kõne hilistumine, häälduspuuded, lihtsustatud grammatiliste struktuuride kasutamine, aktiivse ja passiivse

sõnavara piiratus, puudulik verbaalne töömälu ning raskused kõne mõistmisel (Bishop, 2006). Eestis kasutatakse logopeedilises praktikas spetsiifilise kõnearengupuude sünonüümina alaalia mõistet, mis jaguneb kolmeks allrühmaks: motoorne eferentne alaalia (aluseks on kineetiline apraksia, eakohaselt ei arene kõne grammatiline ja motoorne planeerimine), motoorne aferentne alaalia (aluseks kinesteetiline apraksia, eakohaselt ei arene hääldusliigutuste valik) ning sensoorne alaalia (aluseks on akustiline agnoosia, kannatab võime ära tunda ja eristada foneeme ning selle alusel omakorda sõnu) (Padrik, 2013). Käesolevas töös on valitud SKAP laste rühma motoorse komponendi ülekaaluga lapsed.

Karlep (1998) toob välja, et SKAP laste kõneareng erineb eakohasest kõnearengust juba imikueas. Peamiseks tunnuseks on lalina vaesus või puudumine. Lisaks sellele hilinevad ka esimesed sõnad ning fraasid ja sõnavaraareng on võrreldes eakaaslastega tunduvalt aeglasem (Leonard, 2003).

Eelkoolieas on SKAP lastel suurimaks probleemiks morfoloogiline (mingi tunnuse lõpu või liite ärajätmine, asendamine või lisamine) ning morfofonoloogiline agrammatism (morfeemi vale valik, moonutamine). Eesti keeles liituvad grammatilised tunnused valdavalt tüvele, mistõttu sõna pikeneb ja muutub SKAP-ga lastele ka häälduslikult raskemaks. SKAP lapsed teevad samu vigu, mida sekundaarse alakõnega lapsed, kuid neile on iseloomulik vigade suurem hulk, veatüüpide suurem varieeruvus ja teistsugune vigade muster (vea tüüpide proportsioonid), võrreldes nooremate EK kõnearenguga lastega ja sekundaarse alakõnega lastega (Padrik, 2013). Inglise keeles tehtud uuringutes on leitud, et SKAP lapsed kasutavad võrreldes eakaaslastega vähem grammatilisi morfeeme (Wexler, Schütze, Rice, 1998). Eesti SKAP lastel avalduvad morfoloogia omandamisel järgmised probleemid: ühe grammatilise tunnuse (lõpu) asendamine teisega; algvormi või omastava käände vormi (sõnatiive) sage kasutamine muutevormi asemel; morfeemide ja nende variantide ebapüsiv kasutamine (Padrik, 2013); raskused sõnatiive muutmisel (eriti laadivahelduslike tüvede kasutamine) (Heina, 2011). Oluline on teada, et agrammatismi avaldumine sõltub kõne planeerimise iseseisvuse astmest. Seega kõige tugevamini avaldub agrammatilisus spontaanses kõnes ja tekstiloomes (Padrik, 2013).

Grammatika omandamis- ja hääldamisraskuste kõrval on vähem väljendunud leksikalis-semantilised puuded. Nii primaarse kui ka sekundaarse alakõne korral võivad sõnavara arengus esineda sarnased raskused, kuid SKAP lastel avalduvad vanemas eelkoolieas ja koolieas ilmekamalt sõnaleidmisraskused (laps teeb pause, sõnastab ümber, alustab uuesti, kordab, kasutab üneeme ja žeste) (Fromm, Schöler, Scherer, 1998; viidatud Padrik, 2013 j). SKAP laste keeletöötlemisvõime puudulik areng pärsib sõnavara arengut.

Nad omandavad sõnu aeglasemalt ning vajavad sõna salvestamiseks suuremat korduste arvu kui eakaaslased (Oetting, 1999).

SKAP lastele on iseloomulik düsproportsionaalsus sõnavara ja lauseloomeoskuste vahel. Seega lapse sõnavara võib küll suurened, kuid otsene positiivne mõju lauseloomeoskuse arengule puudub või on vähene. Koolieelses eas kasutavad SKAP lapsed lühikesi, struktuurilt primitiivseid, elliptilisi lausungeid (ära jäetakse taga-, side-, asesõnu ning obligatoorseid lauseliikmeid). Lause tasandil avalduvad raskused strereotüüpses lausekasutuses (valdavalt baaslaused) ja ebaharilikus sõnajärjes. Lauseloome jääbki SKAP-ga lastele, eriti motoorse alaalia korral, raskeks (Padrik, 2013).

Alaalia kõikide vormide puhul esineb ka häälduspuue, vastavalt vormile varieerub häälik- ja silbistruktuuri puuete väljendatus. Avaldub vastuolu isoleeritud häälikute ja silpide hääldamise ning samade häälikute kasutamise vahel spontaanses kõnes või lausete kordamisel (Padrik, 2013). Peamised häälduspuuded SKAP eesti lastel on järgmised: häälikstruktuurivead (häälikute ärajätmine, ebapüsiv asendamine, ringipaigutamine, lisamine, segistamine); silbistruktuuri vead (silpide ärajätmine, lisamine, ringipaigutamine); vältevead (esmaväلتeliste sõnade hääldamine II või III vältes, teiseväلتeliste sõnade hääldamine III vältes, vältekandjat ringipaigutamine, skandeerimine) (Vesker, 1986). Hääldusvigade osakaal sõltub alaalia vormist ja raskusastemest. Motoorse alaalia puhul on häälduspuude põhjuseks hääldusapraksia ning neile on iseloomulik hääldusvigade muutlikkus (Kornev, 2006; viidatud Padrik, 2013 j).

Nagu ASH lastel esineb ka SKAP lastel pragmaatikapuue. Erinevalt ASH lapsest otsib SKAP laps kontakti ning soovib suhelda, kuid keeleliste vahendite puudumise või nende puuduliku kasutamisoskuste tõttu ei ole laps võimeline täisväärtuslikult suhtlema. SKAP lapsed kasutavad palju žeste ja miimikat, dialoogis kasutavat nad rohkem ühesõnalisi ja elliptilisi vastusrepliike, repliid pole alati kontekstisidusad (Bishop, 1997).

Motoorse komponendi ülekaaluga alaalia vormi puhul on esmane probleem seotud küll kõneloomega, kuid paljudel lastel esineb ka kõne mõistmise raskusi (Conti-Ramsten, 1997). Ka morfoloogilis-süntaktilised probleemid avalduvad kõne mõistmisel. SKAP lastele tekitavad eriti suuri raskusi olukorrad, mil mõistmisel ei ole võimalik tugineda ainult sõnade leksikaalsetele tähendustele, vaid on vaja eristada grammatilisi tunnuseid, mõista sõnade vahelisi seoseid ja lausekonstruktsiooni kui tervikut (Heina, 2011). Raskused ilmnevad ka grammatikavigade märkamisel täiskasvanu kõnes, mille põhjuseks on keelenormi tunnetuse ning metakeeleliste oskuste puudulik areng (Raidsalu, 2010).

Narratiivse teksti määratlus, tunnused ja struktuur

Narratiivi määratlus. Termin *tekst* on mitmetähenduslik (Karlep, 2003).

Keelekasutuse tulemusena genereerib inimene tekste, mille pikkus varieerub ühest sõnast raamatuni. Tekst võib olla suuline või kirjalik, dialoogiline või monoloogiline (Karlsson, 2002). Karlep (2003) defineerib teksti ka kui kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumit. Käesolev magistritöö keskendub narratiivsele tekstile, mis on üks vanimaid teksti liike (Lindström, 2000).

Narratiivil on mitmeid definitsioone. Väljataga (2008) rõhutab, et üldjuhul defineeritakse narratiivi, arvestades järgnevaid tunnuseid: narratiiv on esitus, esitatakse üht või mitut sündmust, esineb topeltkronoloogia või –temporaalsus. See on tunnuste kombinatsioon, mis eristab narratiivi teistest tekstiliikidest. Labov (1997) on sõnastanud narratiivi minimaalse definitsiooni, mille kohaselt koosneb narratiiv vähemalt kahest omavahel ajaliselt seotud osalausest. Soodla et al. (2010) märgivad, et narratiivne tekst peab edasi andma tegelaste tegevusi ning tundeid ja mõtteid ajalises mõõtmes. Narratiivis esineb ka üllatuslik, pingeline või õpetlik moment, mis aitab saavutada ning hoida kuulaja tähelepanu (Labov, 1997; Nelson, 1996; Väljataga, 2008). Käesolevas töös kasutatakse narratiivi tähenduses *lugu* või *jutustust sündmusest* ning narratiivi sünonüümina *jutt*, *jutustus*.

Narratiivi tunnused. Teksti (sh narratiivse teksti) olulisimad tunnused on sidusus ning terviklikkus. Karlep (2003) toob välja, et sidus tekst ei pea alati olema terviklik, kuid terviklik tekst peab olema alati sidus. **Terviklikul** tekstil on kindel struktuur ja piirid, algus ja lõpp (Kasik, 2007). Teksti terviklikkus sõltub tajujust, kuna sama tekst võib ühe tajuja jaoks olla terviklik ning teise jaoks mitte, sõltuvalt sellest, kui palju on tajuja jaoks mõttelünki (millised on tema taustteadmised). Teksti **sidusus** võib olla nii sisuline (sama teema) kui ka vormiline (keelevahendite kasutamine). Selleks, et tagada teksti sidusus, peab tekst koosnema vähemalt kahest mõtteliselt seotud lausest (Karlep, 2003; Kasik, 2007).

Narratiivi struktuur. Narratiiv on üles ehitatud kahel tasandil – **mikrostruktuuri** ja **makrostruktuuri tasandil** (Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997; Norbury & Bishop, 2003). Makrostruktuur ehk globaalne struktuur iseloomustab teksti tervikuna, selle hierarhilist organiseeritust ning struktuuri keerukust (Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg & Roland, 2006). Makrostruktuuri moodustavad süžee, teema, peamõte, skeem, plaan ning organiseeritus. Mikrostruktuuri moodustavad väiksemad keeleüksused, nagu sõnad, laused, grammatilised üksused ning sõnade- ja lausetevahelised seosed (van Dijk & Kintsch, 1983). Käesoleva töö uurimuslikus osas kasutatud Narratiivi Hindamiskaala võimaldab hinnata nii mikro- kui ka makrostruktuuri tunnuseid.

Narratiivi makrostruktuur. Makrostruktuuri kirjeldamisel lähtutakse Stein'i & Glenn'i (1979) jutugrammatika mudelist (*Story Grammar Model*). Rumelhart (1975; viidatud Stein & Glenn, 1979 j) leidis, et jutustusel on sisemine struktuur, mis sarnaneb lausele. Stein ja Glenn (1979) tõid välja, et jutustust võib kirjeldada kui hierarhilist kategooriate süsteemi, mis on omakorda ühendatud loogiliste seostega. Need kategooriad esindavad informatsiooniüksusi, mis on olemas igas jutustuses. Narratiiv koosneb **taustainfost** ja **episoodisüsteemist** ning need on omavahel võimaldavas (*allow*) suhtes: taustainfo loob vajalikud tingimused jutu jätkamiseks. Taustainfol on jutustuses kaks funktsiooni – peategelaste kirjeldamine ning sotsiaalse, füüsilise või ajalise konteksti kirjeldamine (nt *Ühel ilusal suvepäeval jalutab Mari oma koera Mukiga pargis.*). Informatsioon on loomult staatiline ning viitab peategelase või koha pikaajalisele või harjumuslikule olekule.

Episoodisüsteem on kategooria, mis hõlmab struktuuri ja suhteid. Episoodisüsteem koosneb ühest või enamast episoodist. Nii episoodi sees kui ka episoodide vahel esineb loogiline järjestus ning struktuur. Õnnestunud episood koosneb järgmistest osadest (Stein & Glenn, 1979): käivitav sündmus, tegelas(t)e sisemine vastus ja plaan, tegevused, tagajärg ning reaktsioon. Neist kõige olulisemad kategooriad on autorite sõnul algatav sündmus, vähemalt üks eesmärgipärane tegevus ja tagajärg. Neid komponente sisaldav jutustus on lõpetatud (Schneider, Hayward & Dube, 2006), kuna need osad on terviklikkuse seisukohalt olulised (Meritt & Liles, 1987). Alljärgnevalt on episoodi osad täpsemalt kirjeldatud:

1. Käivitav sündmus (*initiating events*) – füüsiline, keskkondlik muutus, mis põhjustab peategelases reaktsiooni (nt *mesilane nõelab koera*).
2. Tegelas(t)e sisemine vastus (*internal responses*) – kirjeldab, missuguseid mõtteid, kavatsusi, emotsionaalseid reaktsioone käivitav sündmus tegelases põhjustas (nt *ehmub, tunneb valu*). Kategooria peamine funktsioon on motiveerida tegelast plaani välja töötama.
3. Sisemine plaan (*internal plan*) – Sisemine plaan kirjeldab tegelase strateegiat eesmärgi saavutamiseks, situatsiooni muutmiseks ning tunded eesmärgi saavutamise kohta (nt *poiss mõtleb, kuidas koera aidata*).
4. Tegevused (*attempts*) – tegelas(t)e püüdlus saavutada eesmärk. Püüdlus võib sisaldada ühte või mitut tegelas(t)e tegevust eesmärgi saavutamiseks (nt *poiss paneb plaastri koera nina peale*).
5. Tagajärjed (*consequences*) – kirjeldab tegelas(t)e tegevuste tulemusi. Tegelas(t)e püüdluste tulemusest sõltub eesmärgi saavutamine (nt *koera nina ei valuta enam*).

6. Reaktsioonid (*reactions*) – kirjeldab, kuidas tegelane reageeris (mida ta tunneb, mõtleb, millised on tema emotsioonid) lõpptulemusele (nt *koer on õnnelik, poiss on rõõmus, sest sai koera aidata*).

Fisher (1985) toob välja, et hea narratiiv peab koosnema algusest, kesksaigast ja lõpust. Stein'i & Glenn'i (1979) jutugrammatika mudelis kirjeldatud taustainfo vastab loo algusele, käivitav sündmus, tegelas(t)e sisemine vastus, sisemine plaan, tegevused on loo kesksaigaks ning tagajärjed ja reaktsioonid vastavad loo lõpule.

Narratiivi mikrostruktuur. Mikrostruktuur moodustub teksti väiksematest üksustest - sõnadest, lausungitest, lausungite vahelistest seostest (Soodla et al., 2010). Mikrotasandil olevate lausesiseste ja lausungite vaheliste lingvistiliste vahendite kasutamisega muudetakse tekst lõpetatud üksuseks (Liles, Duffy, Merritt & Purcell, 1995). Antud tasandi näitajatest on olulisimad narratiivi lausungite keskmine pikkus (ka kõrvallause hulk), grammatiline õigsus ning lausetevaheline sidusus (leksikaalsed ja grammatilised vahendid) (Hoffman, 2009; Justice et al., 2006; Soodla et al., 2010).

Mikrostruktuuri üks elemente on sidusus ehk kohesioon. Teksti organiseerimine koherentseks üksuseks sõltub kõneleja oskusest moodustada ja integreerida lausesisest struktuuri ning lausungite vahelist sidusust (Halliday & Hasan, 1989). Seega sidususe osas on oluline nii viitamine kui ka sidusvahendid. Teksti sidusust iseloomustavad mõtteline sidusus ehk lausete sisuline haakumine ja vormiline sidusus ehk sidusust kindlustavad keelevahendid (Karlep, 2003). Teksti keelelise sidususe saavutamiseks kasutatakse leksikaalseid ja grammatilisi sidusvahendeid. Enamkasutatavad leksikaalsed vahendid on otsene kordus, sünonüümid, antonüümid, eri üldistusastmega sõnad, samatüvelised tuletised ja liitsõnad, temaatilised sõnarühmad, objektile viitavad ase- ja määrsõnad ning arvsõnad. Grammatilistest vahenditest kasutatakse keelelise sidususe saavutamiseks tegusõnade samu ajavorme, sõnajärge, sidendeid (ühendavad, vastandavad, põhjuslikud, ajalised), üldlaiendeid, sarnaseid lausekonstruktsioone; ellipsit (väljajäetud info, mis on tuletatav eelneva põhjal); asendamist (ühe üksuse asendamine teisega) (Halliday & Hasan, 1997; Karlep, 2003). Käesoleva töö uurimuslikus osas hinnatakse laste narratiivides mikrostruktuuri tasandi tunnustena viitesuhteid, siduvate vahendite kasutamist ja grammatilist õigsust.

Nii mikrostruktuur (Liles et al. 1995; Scott & Windsor, 2000) kui ka makrostruktuur annavad informatsiooni lapse narratiivsete oskuste kohta, kuid mikrostruktuuri näitajate võrdlus võib suurema tõenäosusega välja tuua erineva kõnearengutasemega gruppide vahelisi erinevusi (Justice et al, 2006).

Narratiiv uurimisvahendina

Narratiiv on hea diagnostiline vahend eristamaks kõnearengupuudeid ning eakohast kõnearengut. Nii kliinilisest kui ka hariduslikust vaatevinklist on oluline hinnata narratiivi loome oskusi kõikidel arengupuudega lastel vaatamata diagnoosile (Hogan-Brown, Losh, Martin & Mueffelman, 2013). Narratiiv on võrreldes teiste uurimisvahenditega ökoloogiliselt valiidne (uuringu tulemusi on võimalik üldistada teistele olukordadele või populatsioonile) ning kergesti rakendatav atüüpiliste gruppide puhul (Botting, 2002; Manolitsi & Botting, 2011). Narratiiviga on võimalik hinnata keelelisi oskusi nii koolieelikute (Southwood & Russel, 2004) kui ka kooliealiste laste puhul, kellel esinevad kommunikatsioonipuuded (Norbury & Bishop, 2003).

Narratiivi abil on võimalik diferentseerida omavahel kõnepuudeid ning eakohast kõnet, samas on narratiivi tulemuste alusel võimalik teha järeldusi erinevate arenguvaldkondade kohta. Paljud kommunikatsioonipuudega laste narratiivi loome oskuste alased uurimused on leidnud, et kõne mõistmine on otseselt seotud narratiivi loomega (Norbury & Bishop, 2002). Lapsed, kellel on kõnearengupuuded, koostavad kehvemaid narratiive nii ümberjutustamisel kui ka iseseisval jutustamisel (Merritt & Liles, 1987). Narratiivid annavad põhjalikku infot lapse spontaanse kõne ning ka lapse pragmaatiliste oskuste kohta (Botting, 2002). Jutustamine nõuab lapselt oskust mõista kuulaja vajadusi ning anda edasi lugu, lähtudes kuulajast. Kui laps ei tule sellega eakohaselt toime, siis on alust arvata, et lapsel on pragmaatikapuue (Manolitsi & Botting, 2011). Samuti on leitud seoseid laste suulise narratiivi loome oskuste ja sotsiaalse kognitsiooni ning kognitiivsete võimete vahel (Hogan-Brown et al., 2013; Leinonen, Letts & Smith, 2002). Jutustamine on sotsiaalse interaktsiooni üks olulisi aspekte, kuna suhtlemisel kasutab laps jutustamist oma kogemuste jagamiseks kaaslastega (Losh Capps, 2003; Berman & Slobin, 1994 viidatud Losh Capps, 2003 j). Seega narratiivi loome puudulikud oskused mõjutavad otseselt lapse sotsiaalset arengut. Narratiivi loome oskused ennustavad ka lapse akadeemilist edukust (Feagans & Applebaum, 1986). Samas saab narratiivi kasutada lapse sotsiaalset arengut toetava vahendina (Siller, 2014). Kuna narratiivi uurimine annab väga palju infot lapse arengu kohta, peaksid lapsega tegelevad spetsialistid uurimise ajal ning arendavate tegevuste käigus pöörama tähelepanu jutustamis- ning pragmaatiliste oskuste arendamisele (Hogan-Brown et al., 2013).

Jutustuste hindamisvahendina on Eestis kasutusele võetud Narratiivi Hindamiskaala (NHS), mille väljatöötajad on Kati Mäesaar, Merit Hallap ja Marika Padrik (lisa 1). Nende autorite väljatöötatud hindamiskaala haarab jutustuse makro- ja mikrostruktuuri tasandit. Jutustuse makrostruktuuri osas hinnatakse kolme palli skaalal jutustuse ülesehitust

(sissejuhatus, konflikt ja lahendus, lõpp) ning teemakohasust ja teema arendamist.

Mikrostruktuuri tasandil hinnatakse viitesuhete võrgustikku, vaimsust väljendavat sõnavara, siduvate vahendite kasutamist, grammatilist õigsust ning keerukust. Punktiskooride alusel on võimalik määrata lapse jutustamisoskuse tase (arenenud, arenev, arenemata tase).

Antud hindamisskaala võimaldab eristada eelkoolieas primaarse alakõnega (AK) ehk SKAP lapsi EK kõnearenguga lastest (Mäesaar, 2010; Piip, 2011; Terasmaa, 2011; Trei, 2011). Trei (2011) läbiviidud uurimuse eesmärk oli välja selgitada, kas NHS on sobilik vahend narratiivsete oskuste uurimiseks EK kõnearenguga, primaarse ning sekundaarse alakõnega koolieelikutel (4a 8k–6a 5k). Omavahel võrreldi nii EK kõnearenguga ja AK laste rühmi kui ka erineva AK mehhanismiga laste rühmi. Uurimusest selgus, et NHS sobib 5–6-aastaste laste narratiivsete oskuste uurimiseks ning võimaldab eristada erineva kõnearengutasemega ja AK mehhanismiga laste gruppe. NHS-i põhjal eristusid EK kõnearenguga ja AK lapsed võrdselt nii makro- kui ka mikrostruktuuri osas. EK, primaarse ja sekundaarse AK laste vahel esinesid statistiliselt olulised erinevused narratiivi koondskoori osas. Leiti, et EK kõnearenguga lapsed jutustasid oluliselt parema tasemega narratiive kõikides hindamisskaala kategooriates. SKAP laste jutustustes olid makrostruktuuri kategooriad paremal tasemel kui mikrostruktuuri kategooriad. Teistest kategooriatest olid tunduvalt kehvemad tulemused grammatilise õigsuse ja siduvate vahendite kasutamise osas. Mäesaar (2010) võrdles oma töös 5–6-aastaste EK ja primaarse AK laste narratiive ning leidis, et statistiliselt olulised gruppide vahelised erinevused ilmnesisid mikrostruktuuri näitajate osas (viitamine, sidusus).

5-6-aastaste laste jutustuste hindamisel Narratiivi Hindamisskaala alusel on leitud, et koolieelses eas ei ole otstarbekas vaimsust väljendavat sõnavara (VVS) kategooria hindamine (Mäesaar, 2010), kuna selles eas lapsed ei viita veel tegelaste käitumise põhjustele ja tunnetele. Käesolevas töös on VVS kategooria uuesti lisatud, kuna nimetatud oskused arenevad koolieas (Baron-Cohen et al., 1994) ja on teada, et ASH lastel on nimetatud valdkonnas raskused. Seega oletatakse, et selle kategooria tulemuste põhjal on võimalik eristada ASH lapsi teistest rühmadest.

Eestis pole varem põhjalikult kirjeldatud autismispektri häirega laste jutustamisoskusi ning samuti pole uuritud, kas NHS on sobilik vahend eristamiseks ASH lapsi SKAP ja EK lastest. Kuna kõnepuudega laste narratiivide moodustamine on võrreldav nooremate EK kõnearenguga laste jutustamisega (Botting, 2002), siis võib antud skaalat kasutada ka ASH, SKAP 1. ja 2. klassi laste narratiivide hindamisel ja kirjeldamisel.

Narratiivide uurimine

Vahendatud ja vahendamata narratiiv. Laste jutustusi on võimalik esile kutsuda mitmel moel: vahendamata jutustusega ehk iseseisva jutustusega (Norbury, Gemmell & Paul, 2014; Losh & Capps, 2003), vahendatud jutustusega ehk ümberjutustusega (Diehl, Bennetto & Young, 2006; Manolitsi et al., 2011), eelneva mudeliga vahendamata jutustusega (Schneider et al., 2006; Soodla et al., 2010). Iseseisev jutustamine eeldab lapselt rohkem pingutust, kuid selline jutustuse esilekutsumise viis peegeldab lapse jutustuse sisemist struktuuri kõige realistlikumalt (Norbury & Bishop, 2003), kuna laps peab oma jutukest iseseisvalt planeerima ning sõnastama. Seega jutustajal pole abiks eelnevalt tajutud mõtteprogrammi, kujutlust teksti sisust, struktuurist ja keelevahenditest (Karlep, 2003). Ümberjutustamisel sõltub jutustuse sisu originaalteksti mõistmisest, tajutu mälus säilitamisest ja mõistetu uuesti sõnastamisest, kuid samas mängib olulist rolli ka jutustamise motiiv. Kuna ümberjutustamisel puudub kommunikatiivne motiiv ning osapooled jagavad ühiseid teadmisi, ei pruugi jutustaja olla piisavalt motiveeritud (Karlep, 2003) ning narratiivi kvaliteet kannatab. Soodla et al. (2010) leidsid, et jutustamisoskuse hindamiseks narratiivi mikrostruktuuri tasandil sobivad kõigil kolmel viisil esilekutsutud narratiivid. Makrostruktuuri tasandil on parimaks hindamisvahendiks eelneva mudeliga vahendamata narratiiv. Eelnev mudel tagab selle, et laps mõistab tööülesannet. Mäesaar (2010) leidis, et 5–6-aastaste EK kõnearenguga ning alakõnega laste kõne hindamiseks sobib eelnevalt mudeldatud vahendamata narratiiv. Käesolevas töös hinnatakse samuti eelneva mudeliga vahendamata narratiive.

Narratiivi uurimine pildiseeria abil. Pildiseeria alusel jutustamine on kognitiivselt vähemkeeruline kui oma kogemusest rääkimine või olupildi, juturaamatu järgi jutustamine. Olupildi alusel jutustamine on kognitiivselt keerulisem kui pildiseeria järgi jutustamine, kuna järelduste tegemiseks on vaid üks pilt, millel on kujutatud dünaamilise situatsiooni lõpptulemus, mistõttu peab jutustuse koostaja ise tuletama eelnevad osatoimingud. Seega lapse tegeliku taseme määramiseks on mõistlik kasutada näiteks pildiseeriaid, kuna siis ei pea laps kognitiivselt liialt pingutama (Westby, Moore & Roman, 2002) ning laps saab keskenduda narratiivi loomele. Karlep (2003) toob välja, et pildiseeria on teksti sisuliseks plaaniks. Samuti võimaldab pildiseeria pöörata laste tähelepanu mõtete järjestamisele, puuduva lüli leidmisele ja teema piiritlemisele. Pildiseeria tagab ka analüüsitulemuste usaldusväärsuse (Schneider et al., 2006).

Tulenevalt logopeedide/eripedagoogide praktilisest kogemusest ning tuginedes ka kirjandusele, annab animeeritud piltide kasutamine narratiivi loomes ASHga laste puhul

paremaid tulemusi (Davis, Dautenhahn, Nehaniv & Powell, 2007). Video või arvuti kaudu vahendatud pildiseerial on mitmeid eeliseid staatilise pildiseeria ees. Video on innovaatiline tehnoloogia, mis üldjuhul meeldib lastele ning nad suudavad paremini keskenduda. Videos on võimalik eemaldada ebaoluline info (üleliigsed stiimulid), mis omakorda suunab last keskenduma olulisele (Charlop-Christy, Le & Freeman, 2000). Antud töövahend võimaldab koostajal valida, missugused detailid animeerida. Näiteks on teada, et verbid on grammatika ning diskursuse omandamise seisukohalt väga olulised (Bloom, 1991), seega peab animeerima just neid tegevusi, mis on episoodi sidususe seisukohalt olulised. ASHga lastel võivad ilmned probleemid sobiva tegusõna leidmisega, kuigi lapse sõnavaras võivad vajalikud tegusõnad olemas olla. Kui tegevus on animeeritud, on suurem tõenäosus, et laps pöörab sellele tähelepanu/mõistab vastavat tegusõna paremini ning kasutab sobivat tegusõna tegevuse kirjeldamisel (Mineo, Peischl & Pennington, 2008). ASH lapsed väldivad pilkkontakti ning teistega suhtlemisel keskenduvad pigem inimese suule, mitte näole tervikuna. Selleks, et laps keskenduks animeeritud tegelase tervele näole, jutustab uurija ise lapsele loo. Kui animeeritud tegelane räägiks, siis jälgiks laps peamiselt tegelase suud ning ei pööraks piisavalt tähelepanu tervele näole (ei märkaks emotsioone) (Golan et al, 2009). Käesoleva töö uurimuslikus osas kasutatakse staatiliste pildiseeriade kõrval animeeritud pildiseeriaid, selgitamaks välja, kuidas mõjutavad animatsioonid narratiivi loomet.

Autismispektri häirega (ASH) laste narratiivid

Autismispektri häirega lapsele on kõik narratiiviloomes aspektid keerulised (Norbury & Bishop, 2003), kuid enam raskusi valmistab enda kogemusest jutustamine kui juturaamatu järgi jutustuse koostamine (Losh & Capps, 2003). Autismispektri häirega laste narratiive on uuritud laialdaselt näiteks Suurbritannias ja Ameerika Ühendriikides, kuna narratiiviloomes alusel on võimalik teha järeldusi lapse lingvistilise, kognitiivse ning sotsiaal-kognitiivse arengu kohta (Capps, Losh & Thumber, 2000; Hogan-Brown, Losh, Martin & Mueffelman, 2013; Norbury & Bishop, 2003). ASHga lapse narratiivides esineb mitmeid erisusi nii mikro- kui ka makrostruktuuris EK arenguga laste narratiividega võrreldes, kuid siiani on vastakaid arvamusi, miks ASHga lapsel ilmnevad jutustamisel raskused. Enamasti pooldatakse teooriat, mille seisukoht toetab seost narratiiviloomes ning vaimuteooria ja verbaalse võimekuse taseme vahel (McGregor & Bennett, 2008; Tager-Flusberg & Sullivan, 1994; Tager-Flusberg & Sullivan, 1995). Sidusa ning tervikliku narratiivi loomine eeldab jutustajapoolset oskust kajastada peategelase sisemist motiivi sündmustes ning üksteisele järgnevates tegevustes. Selline oskus nõuab vaimuteooria olemasolu ehk võimekust selgitada teiste käitumist nende

vaimse seisundi kaudu (Norbury & Bishop, 2003). Esineb oluline korrelatsioon vaimuteooria ülesannete soorituse vaimuteooria soorituse (*theory of mind tasks*; nt valeuskumuste ülesanne) ning mitmete narratiivi tunnuste, näiteks narratiivi pikkuse, informatsiooni hulga, komplekskuse, vaimsust väljendavate sõnade kasutamise vahel (Capps et al., 2000; Tager-Flusberg & Sullivan, 1995). Teine teooria toob välja seose emotsioonide mõistmise testi tulemuste ning narratiivsete oskuste vahel. Lapse võime selgitada täpselt emotsioonidega seotud sõnu (lihtsad sõnad: *kurb, rõõmus*; keerulised: *üllatunud, ehmunud, pettunud*; enesetunnet väljendavad (*self-conscious*) sõnad: *uhke, piinlik, süüdi*) ennustab lapse narratiivi loome oskusi enam kui vaimuteooria sooritus (Losh & Capps, 2003).

ASH lastel on täheldatud enam probleeme narratiivi makro- kui mikrostruktuuriga (Loveland & Tunali, 1993; Tager-Flusberg & Sullivan, 1995; Diehl et al, 2006). Põhjus on ASH laste kognitiivse stiili omapäras – lapsel on kalduvus töödelda informatsiooni lokaalselt (keskendutakse detailidele) mitte globaalselt ning seetõttu ebaõnnestub neil üldpildi nägemine ja laps kirjeldab nt ühte pilti, kuid ei seo ühte seeriasse kuuluvaid pilte ühtseks looks (Norbury & Bishop, 2003; Loveland & Tunali, 1993). Nende jutustustes on oluliselt vähem välja toodud põhjus-tagajärg seoseid (Losh & Capps, 2003; Tager-Flusberg, 1995; Diehl et al, 2006) ning nad ei suuda välja tuua peategelase vaimset tegevust (motive, mõtteid) ega seisundit (Capps et al, 2000; Losh & Capps, 2003). ASHga laste jutustustes on probleemiks ka jutustuse terviklikkus – puudub loogiline struktuur (Goldman, 2008; McCabe, Hillier & Shapiro, 2013).

ASH lapse mikrotasandi näitajad sarnanevad üldjuhul eakohase arenguga lapse näitajatega (Tager-Flusberg & Sullivan, 1995), siiski võib autismiga lapse narratiivis esineda rohkem ebaselget viitamist (Norbury & Bishop, 2003), ebatavalist keelekasutust (McGregor & Bennett, 2008). ASH lapsel esineb raskusi emotsioonide kirjeldamisega (Tager-Flusberg, 1995) ning nad kasutavad vähem vaimsust väljendavaid sõnu (Capps et al., 2000; Tager-Flusberg, 2001; Tager-Flusberg & Sullivan, 1995). Jutustustes kasutatavad lausungid on lihtsama struktuuriga kui EK kõnearenguga lastel (Diehl et al., 2006; Capps et al., 2000). ASH laste jutustused on lühemad (Tager-Flusberg, 1995) ning sisaldavad üleliigset informatsiooni, kuna laps ei suuda vahet teha olulisel ning ebaolulisel teabel.

Prosoodiale keskenduvates empiirilistes uurimustes on leitud, et ASH lastel esineb narratiiviloomes ebaloomulik prosoodia (Bonneh, Levanon, Dean-Pardo, Lossos & Adini, 2011; Diehl, Watson, Bennetto, McDonough & Gunlogson, 2009) ning raske on ka prosoodia jälgendamine (Diehl & Paul, 2012). Käesolevas töös nimetatud aspekti laste narratiivides ei hinnata.

Spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP) laste narratiivid

Nagu ka ASH lastele on ka SKAP lastele narratiivi loome keeruline ning puudulikud on üldjuhul nii jutustuse makro- kui ka mikrostruktuur. Makrostruktuuri osas on uurijad leidnud vastakaid tulemusi. Merritt & Liles (1987) leidsid, et SKAP laste jutustuses on vähem episoodide ning vähem jutugrammatika komponente (Merritt & Liles, 1987) kui EK kõnearenguga laste jutustustes. Liles et al. (1995) leidsid, et makrostruktuur ei erista EK ning SKAP lapsi.

Mikrostruktuuri tunnused eristavad suurema tõenäosusega SKAP lapsi EK lastest kui makrostruktuuri tunnused. Eelkõige eristab neid gruppe lauseehitus (*syntactic sentence structure*) (Liles et al., 1995), kuid lisaks sellele on eristavateks tunnusteks ajavormi vead, jutustuse pikkus (SKAP lastel lühem), raskused sobiva sõnavara kasutamisel ning lause moodustamisel, asesõnade, ajalist seost ning vormilist sidusust väljendavate vahendite kasutamisel (Botting, 2002). Grammatiliste vigade hulk eristab SKAP lapsi EK lastest ka põhikooli keskastmes (Scott & Windsor, 2000). Kuna SKAP laste puhul on probleemiks süntaks ning semantika, on nende laste jutustused lühemad, vähem sidusad, süntaktiliselt lihtsamad ning esineb palju süntaktilisi, semantilisi ning morfoloogilisi vigu (Norbury & Bishop, 2003; Liles et al., 1995).

Narratiivi sidususe seisukohalt on viitamisel väga oluline osa. Viitamise põhjal on võimalik teha järeldusi lapse pragmaatiliste oskuste (kas suudab arvestada kuulajaga) ning lausete ühendamise oskuse kohta. SKAP lastel on pragmaatilised ning viitamisoskused heal tasemel vaatamata sellele, et nende keelelised oskused on puudulikud (Norbury & Bishop, 2003).

Vaimsust väljendavaid sõnu kasutavad vähem nii ASH kui ka SKAP lapsed, kuid põhjused, miks nad kasutavad neid vähem kui eakohase arenguga lapsed, on erinevad. ASH lapsed kasutavad vaimsust väljendavaid sõnu vähem sotsiaal-kognitiivse arengu mahajäämuse tõttu, SKAP puhul saavad lapsed mentaalsetest väljenditest aru, kuid sõnad pole enamasti nende aktiivses sõnavaras (Botting, 2002; Johnston, Miller & Tallar, 2001).

Uurimuse eesmärk, uurimisküsimused ja hüpoteesid

Jutustamisoskuse analüüsi tulemusena saame teavet mitmete arenguvaldkondade kohta – lapse sotsiaalne kognitsioon, kognitiivne võimekus (Hogan-Brown et al., 2013), kõne loome ning mõistmise tase (Norbury & Bishop, 2002; Manolitsi & Botting, 2011). Seega on narratiivi loome oskuste uurimine ning kirjeldamine väga informatiivne. Selgitades välja

ASH laste narratiivi loome oskuste taseme, saavad lapsega tegelevad spetsialistid selge ülevaate laste võimetest ning tänu sellele on õpetamisel võimalik keskenduda konkreetsete oskuste arendamisele. Narratiivid võimaldavad võrrelda ning eristada omavahel erinevate kõnepuuetega laste rühmi. Nii on leitud inglise keelt kõnelevates riikides tehtud uurimuste põhjal, et narratiivi abil on võimalik eristada ka ASH ning SKAP lapsi (Manolitsi & Botting, 2011; Geurts & Embrechts, 2008). Käesolevas töös modifitseeritakse meetodikat, kuna ASH laste uurimisel ei pruugi traditsioonilised testid ning hindamisvahendid sobida (Jarrold & Brock, 2004). Töös kasutatakse alternatiivset lähenemist jutustamise uurimiseks (animeeritud pildiseeria, PCS pildid), millega arvestatakse ASH laste suhtlemise ning infotöötlemise eripärasid.

Toetudes kirjandusele on käesoleva uurimuse **eesmärk** kirjeldada 1. ja 2. klassi autismispektri häirega laste narratiivi loome oskusi pildiseeria alusel.

Töö uurimisülesanded:

1. Võrrelda autismispektrihäirega laste jutustamisoskusi eakohase kõnearenguga ning spetsiifilise kõnearengupuudega laste oskustega, et välja selgitada tunnused, mis eristavad nimetatud laste gruppe.
2. Selgitada välja uurimismeetodi mõju autismispektri häirega, spetsiifilise kõnearengu puudega ja eakohase kõnearenguga laste jutustamisoskuse hindamise tulemustele.

Töö uurimisküsimused:

1. Missugused on 1. ja 2. klassi autismispektri häirega laste narratiivi loome oskused?
2. Missugused on kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed erinevused narratiivi loome oskustes 1. ja 2. klassi autismispektri häirega, spetsiifilise kõnearengu puudega ja eakohase kõnearenguga laste puhul?
3. Kas ja kuidas mõjutab uurimismetoodika (visuaalse toe suurendamine) autismispektri häirega laste, spetsiifilise kõnearengu puudega laste ning eakohase kõnearenguga laste jutustamise tulemusi?
4. Kuidas sobib NHS autismispektri häirega laste narratiivsete oskuste hindamiseks?

Töö hüpoteesid:

1. Autismispektri häirega lapsed jutustavad edukamalt animeeritud pildiseeria alusel (paremad tulemused nii mikro- kui ka makrostruktuuri tasandil) kui staatilistest piltidest koosneva seeria alusel.

2. Autismispektri häirega laste jutustused erinevad eakohase kõnearenguga laste jutustustest makrostruktuuri tunnuste poolest (Tager-Flusberg & Sullivan, 1995).
3. Autismispektri häirega laste jutustused erinevad SKAP laste jutustustest mikrostruktuuri tunnuste poolest (Liles et al., 1995).
4. Autismispektri häirega lapsed kasutavad vähem vaimsust väljendavaid sõnu võrreldes eakohase kõnearenguga lastega (Botting, 2002; Johnston, Miller & Tallar, 2001).

Metoodika

Valim

Uurimuses osalesid autismispektri häirega (ASH), spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP) ja eakohase kõnearenguga (EK) 1. ja 2. klassi õpilased. Kogu valimi moodustasid seega 42 last, kelle vanus uurimise hetkel oli 7–8 aastat. Kõik lapsed õppisid 1. või 2. klassis Põhikooli riikliku õppekava järgi. ASH laste grupi moodustasid 12 Tartu Herbert Masingu kooli õpilast (11 poissi ja 1 tüdruk), kellel oli psühhiaatri poolt diagnoositud lapse autism (vaimne võimekus eakohasel tasemel) ja logopeedi hinnangul esines lapsel alakõne III aste (peamiseks probleemiks sidusa kõne loome ja mõistmine nii suulises kui kirjalikus kõnes), kuid mitteverbaalsed võimed olid eakohasel tasemel. „Vaimsete häirete diagnostilise ja statistilise käsiraamatu“ 5. versioonis (*American Psychiatric Association*, 2013) väljatoodud raskusastmete järgi vastavad ASH lapsed esimese raskusastme diagnostilistele kriteeriumitele (vt lisa 2). Kontrollrühmi oli kaks: eakohase kõnearenguga lapsed (15, sh 8 poissi ja 7 tüdrukut) ning motoorse komponendi ülekaaluga SKAP lapsed (15 last, sh 6 poissi ja 9 tüdrukut). EK kõnearenguga laste rühma moodustasid lapsed, kes õppisid Tartu Kesklinna Kooli esimeses klassis ning kelle emakeele oskused olid klassijuhataja arvates väga heal tasemel ning keegi neist ei saanud logopeedilist abi. Spetsiifilise kõnearengupuudega laste rühma kuulusid Tartu Hiie Kooli lapsed, kellel oli logopeedi poolt diagnoositud SKAP, alakõne III aste, kuid mitteverbaalsed võimed olid eakohasel tasemel. Lapsi uuris lisaks töö autorile üliõpilane Marie Pajo, kes kogus andmeid oma magistr töö jaoks. Käesoleva töö autor uuris kõiki ASH lapsi ja 10 SKAP last. Lisaks vahendamata jutustusele koguti andmeid ümberjutustamise ja tekstimõistmise kohta, kuid antud töös neid ei analüüsitud.

Mõõtevahendid

Laste jutustamisoskuse uurimisel kasutati kahte animeeritud (pallilugu ja koeralugu) ning kahte staatilist pildiseeriat (tüdrukulugu ja poisilugu). Kõik pildiseeriad olid 5-osalised ning väljendasid üheepisoodilisi (kujutasid ühte sündmust) lihtsa struktuuriga lugusid, millel kujutatud sündmused olid lastele tuttavad. Piltidel animeeriti tegevused, mis on episoodi sidususe seisukohalt olulised (nt koer läheb lille juurde, nuusutab seda). Animeeritud pildiseeria aluseks olevad originaalpildid ja staatilised pildiseeriad on toodud lisa 3. Narratiivseid oskusi hinnati mudeldatud vahendamata narratiivi loome alusel (Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010). Mudelina esitatud lugude (palliloo ja tüdrukuloo) tekstid on toodud lisa 4 (originaaltekstid koostasid Kati Mäesaar, Piret Soodla, Marika Padrik, tekstid kohandasid töö autor, juhendaja ja kaasjuhendaja). Tekstide koostamisel ja kohandamisel

arvestati narratiivse teksti tunnustega ning lähtuti jutugrammatika mudelist (Stein & Glenn, 1979). Mõlemad tekstid kohandati nii, et need oleks sama pikkusega (ligikaudu samapalju lauseid, sõnu) ning nendes on kasutatud samu lausemalle. Iga loo järel esitati lapsele teksti kohta käivaid küsimusi. Samaaegselt animeeritud pildiseeriatega tutvustati lapsele ka PCS (*Picture Communication Symbols*) pilte, millel on sümboolselt kujutatud jutustamise seisukohalt olulisimad struktuurielemendid (nt sissejuhatus, lõpp lisa 5). Laste narratiivsete oskuste hindamisel kasutati NHS-i (lisa 1).

Protseduur

Käesolevas töös võrreldi ASH laste narratiivi loome oskusi kontrollgruppidega (SKAP, EK) ning kirjeldati kõikide gruppide narratiivi loome oskusi. Samuti uuriti, kuidas pildiseeria esitamise viis (staatiline või animeeritud) ja täiendav tugi (PCS pildid - *Picture Communication Symbols*) mõjutab laste jutustamise tulemusi.

Uurimisprotseduur koosnes kahest etapist. Esimeses etapis rakendati **traditsioonilist** ning teises etapis **modifitseeritud** meetodikat. Testimine viidi lastega läbi mõlemal juhul individuaalselt. Järgnevalt kirjeldatakse täpsemalt kahte uurimisetappi.

Esimesel etapil uuriti laste mudeldatud vahendamata narratiivi loome oskusi traditsioonilisel meetodil, st staatiliste pildiseeriade toel. Etapi tegevused olid järgmised:

1. Vahendatud narratiivi loome. Uuriija asetask lapse ette ükshaaval pilte 5-osalisest pildiseeriast (tüdrukulugu) ning samal ajal rääkis piltide kohta käiva jutukese. Pärast jutu kuulamist paluti lapsel lugu jutustada loomakesele (motivaatoriks oli mänguloom, kes ei näinud pilte). Uuriija julgustas last sõnaliselt (*Räägi edasi... Mis nüüd juhtub?*). Jutustamisele järgnes teksti kohta käivatele küsimustele vastamine.

2. Mudeldatud vahendamata narratiivi loome. Lapsel paluti reastada analoogilise raskusastmega 5-osaline pildiseeria (poisilugu). Kui laps eksis, reastas uuriija need ise. Seejärel paluti lapsel jutustada piltide abil jutuke loomakesele (motivaatoriks mänguloomake). Uuriija julgustas last jutustama (*Räägi edasi.. Mis nüüd juhtub?*). Mudeliks oli eelnevalt uuriija poolt esitatud jutt analoogilise raskusastmega pildiseeria järgi. Pärast jutustamist vastas laps loo kohta käivatele küsimustele.

Teisel etapil uuriti laste mudeldatud vahendamata narratiivi loome oskusi animeeritud pildiseeriade ja PCS piltidega. Eesmärgiks oli kontrollida modifitseeritud meetodika mõju laste jutustamisoskusele. Etapi tegevused olid järgmised:

1. Vahendatud tekstilooma uurimine. Kõigepealt esitati lapsele mudelina ümberjutustuseks pallilugu. Uuriija näitas arvutiekraanil ükshaaval pilte ja rääkis iga slaidi juurde vastava osa tekstist. Esmalt nägi laps slaidi ja sellega kaasnevat animatsiooni. Laps vaatas seda umbes 5 sekundit, seejärel esitas uuriija slaidi kohta tekstilõigu. Animeeritud slaid oli samal ajal lapse ees ekraanil. Seejärel valis laps laual olevast viiest pildist sobiva (staatilise) pildi. Nii toimiti kõikide piltidega. Lõpuks nägi laps staatilist pildiseeriat laual. Sellele järgnes jutustuse struktuurielementide teadvustamine uuriija poolt (tegelaste tutvustamine, tausta kirjeldamine, loo algus, teemaarendus, loo lõpp). Selleks kommenteeris/nimetas uuriija jutustuse olulisi osi, viies need visuaalselt kokku PCS piltidega (kujutavad sümboolselt struktuurielemente, vt lisa 5). Antud tegevuse eesmärgiks oli luua lapsele ettekujutus jutustuse struktuurist. Sellele järgnes lapse vahendatud jutustamine animeeritud pildiseeria toel (staatiline pildiseeria jäi samal ajal lapse ette lauale). Jutustamise motiivi loomiseks ilmus mänguloom, kellele laps pidi lugu ümber jutustama. Lõpuks vastas laps teksti kohta käivatele küsimustele.

2. Mudeldatud tekstilooma uurimine. Lapse ette asetati lauale teine pildiseeria (koeralugu) ja paluti see õigesse järjekorda panna. Kui laps eksis, pani uuriija ise pildid õigesse järjekorda. Sama lugu oli ka animeeritud piltidena arvutis. Uuriija palus lapsel mänguloomale (motiveeriv tegelane) lugu animeeritud piltide alusel jutustada. Kui laps jälgis jutustamisel pigem staatilisi pilte, suunati tähelepanu animeeritud piltidele. Pärast jutustamist pidi laps vastama antud loo kohta käivatele küsimustele.

Täpsem uurimisprotseduuri kirjeldus on välja toodud lisa 6. Kõik narratiivid ja küsimuste vastused salvestati diktofonile. Pärast salvestamist transkribeeriti käesoleva uuringu raames ainult vahendamata narratiivid, toetudes narratiivide transkribeerimisjuhendile (lisa 7). Seejärel hinnati laste narratiive NHS-i alusel.

Kodeerimine

Kodeerimisel kasutati Tartu Ülikooli õppejõudude ning praktikute väljatöötatud Narratiivi hindamisskaalat, mis sisaldab jutustuse makro- ja mikrostruktuuri tasandit (Mäesaar, Hallap, Padrik). Kokku oli kaheksa erinevat kategooriat, mida hinnati kolme palli skaalal. Üks punkt saadi madala taseme soorituse eest (oskus arenemata), kaks punkti keskmise taseme soorituse eest (arenev oskus) ning kolm punkti kõrgema soorituse eest (arenenud oskus). Kokku oli võimalik saada maksimaalselt 24 punkti ning minimaalselt 8

punkti. Jutustuste hindamisskaala on lisas 8 ja skoorimise näited lisas 9. NHS-i abil hinnati järgmisi kategooriaid:

I Makrostruktuur

1. Sissejuhatus. Hinnati taustainfo (tegelaste, tegevuskoha, - aja) esitamist. Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus, milles oli välja toodud sündmuse koht ja/või aeg, tegevus ja kõik tegelased. Arenevale tasemel (2p) vastas jutustus, milles oli välja toodud üks taustelement ja kaks tegelast. Arenemata tasemele (1p) vastas jutustus, millel puudus sissejuhatus või välja oli toodud minimaalselt taustainfot.
2. Konflikt ja lahendus. Hinnati algatava sündmuse, tegevuse ja selle tulemuse olemasolu või puudumist ning nende väljatoomise põhjalikkust ja selgust. Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus juhul, kui sündmuse konflikt ja lahendus olid loogiliselt esitatud ja täpselt kirjeldatud. Arenevale tasemele (2p) vastas jutustus siis, kui konflikt ja lahendus olid välja toodud, kuid neid oli kirjeldatud osaliselt, nad ei eristunud selgelt või välja oli toodud ainult algatav sündmus ja lahendus. Kahe punkti vääriliseks hinnati kategooria ka siis, kui algatav sündmus, tegevus ja lahendus polnud selgelt välja toodud, kuid olid tuletatavad. Arenemata tasemele (1p) vastas jutustus, kus konflikt ja lahendus pole välja toodud või sündmuste käik oli esitatud ebaloogiliselt.
3. Lõpp. Hinnati sündmuse kokkuvõtmist – tegelaste sisemiste ja välimiste reaktsioonide väljatoomist. Arenenud tasemele (3p) vastas kategooria juhul, kui jutustuses oli välja toodud mõlema tegelase reaktsioonid/tegevused või kui jutustus oli lõpetatud omapoolse sobiva lahendusega. Arenevale tasemele (2p) vastas jutustus, milles oli mainitud ühe tegelase reaktsioon/tegevus, viidati pildil nähtavale tulemusele või anti verbaalselt märku, et lugu on lõppenud. Arenemata jutustusel (1p) puudus lõpp või see oli sobimatu.
4. Teemakohasus. Hinnati esitatud info teemale vastavust, sündmuste loogilist järgnevust, detailsust, teemaarendust ja ka mõttelünkade olemasolu. Teemakohasuse kategoorias oli võimalik saada 3 punkti (arenenud tase) juhul kui kogu esitatud info oli teemakohane, sündmused olid loogilises ja sobivas järjekorras. 2 punkti (arenev tase) sai jutustuse eest, mis oli valdavalt teemakohane ja lisatud oli üksikutel juhtudel ebaolulisi detaile või esinesid üksikud mõttelüngad. Kui jutustuse teemat oli raske mõista või see oli ebaloogiline, siis hinnati kategooria 1 punkti vääriliseks.

II Mikrostruktuur

5. Viitamine. Hinnati viitesuhete võrgustiku selgust, arusaadavust ja mitmekesisust. Arvesse võeti asesõnade, asemäärsõnade ja sünonüümide kasutamist. Arenenud

tasemele (3p) vastas jutustus, milles viitesuhete võrgustik oli selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel ja kasutati ühele objektile viitamisel vähemalt kahte samaviitelist sõna (*nt Mati - poiss, laps*). Arenevale tasemele (2p) vastas jutustus, milles viitamine polnud alati selge ja järjekindel, ei kasutatud samaviitelisi sõnu või kasutati ainult ühte samaviitelist sõna objekti kohta (*nt Mati - laps*). Arenemata taseme (1p) korral ei viidatud objektidele/tegelastele või polnud võimalik aru saada, kellest/millest räägitakse.

6. Vaimsust väljendav sõnavara. Hinnati tegelaste tundeid (*rõõmus, kurb, ehmunud*) või kognitiivset seisundit (*teadma, mäletama, mõtlema*) väljendava sõnavara kasutamist (sagedus ja mitmekesisus). Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus, milles kasutati varieeruvalt nii afektiivset seisundit (*ehmunud, kurb*) kui ka kognitiivset seisundit (*mõtles, tahtis, otsustas*) väljendavaid sõnu. Arenevale tasemele (2p) vastas jutustus, milles olid üksikud vaimsust väljendavad sõnad ning arenemata tasemele (1p) jutustus, milles polnud ühtegi vaimsust väljendavat sõna.
7. Sidusus. Hinnati erinevate sidususvahendite (sidendid lausungite ja osalause ühendamiseks, koha- ja ajamäärsõnad, eri üldistusastmega sõnad, ellips) kasutamise varieeruvust ja õigsust. Jutustus vastas arenenud tasemele (3p) juhul, kui kasutati sidususe vahendeid varieeruvalt ning vigu esines harva. Arenevas jutustuses (2p) kasutati siduvaid vahendeid stereotüüpselt (*ja, ja siis, siis*) ning eksiti mõnel juhul. Arenemata jutustuses (1p) kasutati üht tüüpi sidendeid, vale sidendit või ei kasutatud sidendeid lausungite ühendamiseks.
8. Grammatika. Hinnati liht- ja liitlausungite esinemist ning nende õigsust, grammatiliste vigade esinemist ning tüüpi. Grammatikavigadeks arvestati süntaktilisi (obligatoorse lauseliikme puudumine, sõnajärjevead), morfoloogilisi (tunnuse, lõpu või liite ärajätmine, asendamine või lisamine) ja morfofonoloogilisi (vale tüve-, tunnuse- või lõpuvariandi kasutamine, lühendamine/moonutamine) vigu. Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus, milles esinesid nii liht- kui ka liitlausungid, kasutati põimlause konstruktsiooni või vastandava seosega rindlauset. Esinesid üksikud vead, mida laps parandas ise. Jutustuses, mis on areneval tasemel (2p), olid ülekaalus liht- ja ahellausungid, esinesid üksikud agrammatismid või agrammatilised põimlausungid. Arenemata taseme (1p) jutustustes olid ülekaalus baaslausungid, esinesid mitmed agrammatilised lausungid.

Kodeerimise usaldusväärsus. Käesoleva töö skoorimistulemuste reliaabluse tagamiseks hinnati kõik jutustused kahe uurija poolt (töö autor ja kaasuurija). Kahe uurija hinnangud langesid kokku 83% juhtudest (8 kategooriat 84-s jutustuses). Erimeelsuste korral hindas jutustusi töö juhendaja ja hinnangute osas jõuti üksmeelele. Hindamise usaldusväärsuse tagamiseks viidi eelnevalt läbi juhendajapoolne hindajate treening. Hindamise käigus selgus, et kategooriate kirjeldusi on vaja täiendada ja täpsustada (lisa 8).

Tulemused

Antud uuringus analüüsiti 12 autismispektri häirega, 15 eakohase kõnearenguga ja 15 spetsiifilise kõnearengupuudega lapse narratiivi. Igalt lapselt koguti kaks jutustust – esimesel juhul rakendati traditsioonilist metoodikat (staatiline pildiseeria) ning teisel juhul modifitseeritud metoodikat (animeeritud pildiseeria ja PCS pildid). Seega hinnati kokku 84 narratiivi.

Iga lapse jutustuses hinnati kaheksat kategooriat (sissejuhatus – SISS, konflikt ja lahendus – KONFL/LAH, lõpp – LÕPP, teemakohasus – TEEM, viitamine – VIIT, vaimsust väljendav sõnavara – VAIMS, sidusus – SID, grammatika – GRAM). Iga kategooria eest oli võimalik saada 1–3 punkti. Analüüsiti ja võrreldi EK, SKAP ja ASH narratiive nii koondskoori kui ka üksikute makrostruktuuri (SISS, KONFL/LAH, LÕPP, TEEM) ja mikrostruktuuri (VIIT, VAIMS, SID, GRAM) kategooriate osas. Kuna tulemused on esitatud järjestusskaalal, siis kasutati statistilisel andmetöötlusel mitteparameetrilisi teste sõltuvate ja sõltumatute valimite võrdlemiseks. Andmetöötluseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS 20.0 ning MS Excel 2010. Antud töös loeti mitteparameetriliste testide tulemusi statistiliselt oluliselt erinevaks olulisusenivool $p < 0.1$, kuna tegemist on väikese valimiga ning järjestusskaalal on vähe väärtusi. Et täpsemalt laste oskusi kirjeldada, arvutati MS Exceli programmiga punktide sagedused ja saadi teada, kuidas lapsed saadud punktide alusel kategooriate (SISS, KONFL/LAH, LÕPP, TEEM, VIIT, VAIMS, SID, GRAM) lõikes jaotusid. Punktide sageduste väljaarvutamiseks loendati kokku iga kategooria eest saadud punktid (nt mitmel korral saadi grupis 1 punkt SISS kategoorias traditsioonilise või modifitseeritud metoodika järgi jne) ja arvutati vastava väärtuse esinemissagedus (%).

Autismispektri häirega laste narratiivi loome oskused

Traditsiooniline uurimismetoodika. Staatilise pildiseeria korral oli ASH laste rühma tulemused makrostruktuuri osas varieeruvad ja jagunesid peamiselt arenemata, areneva ning osades kategooriates ka arenenud taseme vahel (vt tabel 1).

Tabel 1. ASH laste jaotus punktide alusel

	Staatiline pildiseeria			Animeeritud pildiseeria		
	1p	2p	3p	1p	2p	3p
SISS	33%	50%	17%	0%	25%	75%
KONFL/LAH	33%	33%	33%	8%	33%	58%
LÕPP	33%	42%	25%	0%	17%	83%
TEEM	42%	58%	0%	33%	50%	17%
VIIT	0%	92%	8%	8%	92%	0%
VAIMS	17%	83%	0%	0%	100%	0%
SID	17%	42%	42%	50%	42%	8%
GRAM	8%	75%	17%	8%	83%	8%

N = 12

Nüüd ja edaspidi: 1p – arenemata tase, 2-arenev tase, 3p-arenenud tase.

Sissejuhatuse, lõpu ning teemakohasuse kategoorias vastasid ligi pooled lapsed küll arenevale tasemele, kuid umbes kolmandik lastest olid arenemata tasemel. Konflikti ja lahenduse kategoorias jagunesid lapsed võrdselt kolme arengutaseme vahel (33% igal tasemel). Mikrostruktuuri osas olid laste narratiivid traditsioonilise uurimismetoodika korral enamasti areneval tasemel, seda nii viitamise, vaimsust väljendava sõnavara kui ka grammatika kategooriates. Sidususe kategoorias aga olid tulemused paremad ning laste jutustused jagunesid areneva ning arenenud taseme vahel (42% mõlemal juhul).

Modifitseeritud uurimismetoodika. Animeeritud pildiseeria järgi jutustades olid ASH laste jutustused makrostruktuuri osas (sissejuhatuse, konflikti/lahenduse ja lõpu kategooriates) peamiselt arenenud tasemel (vastavalt 75%, 58%, 83%) (vt tabel 1). Teema kategoorias vastasid pooled jutustused arenevale ning kolmandik arenemata tasemele. Mikrostruktuuri osas vastas enamik narratiive arenevale tasemele (viitamise, vaimsust väljendava sõnavara ja grammatika kategoorias), seejuures vaimsuse kategoorias said kõik lapsed 2p. Ainult sidususe kategoorias vastasid pooled narratiivid arenemata tasemele ning 42% arenevale tasemele. Seega metoodika muutudes paranesid pigem makrostruktuuri tulemused ning kehvemaks läksid mikrostruktuuri osas sidususe kategooria tulemused.

Eakohase kõnearenguga laste narratiivi loome oskused

Traditsiooniline uurimismetoodika. Nimetatud metoodika rakendamisel jagunesid laste jutustused makrostruktuuri osas areneva ja arenenud taseme vahel (vt tabel 2). Kõige kehvemad tulemused saadi teemakohasuse kategoorias, kus enamike laste (60%) narratiivid olid areneval tasemel ja ligi kolmandik narratiive arenemata tasemel.

Tabel 2. EK laste jaotus punktide alusel

	Staatiline pildiseeria			Animeeritud pildiseeria		
	1p	2p	3p	1p	2p	3p
SISS	0%	47%	53%	0%	6%	93%
KONFL/LAH	27%	27%	46%	0%	67%	33%
LÖPP	13%	40%	47%	0%	13%	87%
TEEM	33%	60%	7%	20%	60%	20%
VIIT	0%	73%	27%	0%	80%	20%
VAIMS	20%	80%	0%	20%	80%	0%
SID	0%	47%	53%	13%	53%	33%
GRAM	0%	47%	53%	0%	53%	47%

N = 15

Mikrostruktuuri tasemel said viitamise ning vaimsust väljendava kategooria eest suurem osa lastest (vastavalt 73% ja 80%) 2 punkti ning sidususe ja grammatika kategoorias jagunesid lapsed võrdselt arenenud ja areneva kategooria vahel.

Modifitseeritud uurimismetoodika. Metoodika korral vastasid enamik EK laste narratiive makrostruktuuri osas arenenud tasemele sissejuhatuse ja lõpu kategooriates. Konflikti/ lahenduse ja teemakohasuse kategooriates said enamik lapsi (vastavalt 67% ja 60%) 2 punkti. Mikrostruktuuri osas olid narratiivid areneval tasemel viitamise ja vaimsust väljendava sõnavara (mõlemal juhul 80%) kategooriates. Sidususe ja grammatika kategooriates jagunesid EK laste jutustused areneva ning arenenud tasemete vahel. Seega metoodika muutus mõjutas positiivselt pigem makrostruktuuri tasandit (sissejuhatuse ja lõpu kategooriad).

Spetsiifilise kõnearengupuudega laste narratiivi loome oskused

Traditsiooniline uurimismetoodika. Metoodika rakendamisel olid makrostruktuuri osas SKAP laste tulemused varieeruvad sõltuvalt kategooriast (vt tabel 3).

Tabel 3. SKAP laste jaotus punktide alusel

	Staatiline pildiseeria			Animeeritud pildiseeria		
	1p	2p	3p	1p	2p	3p
SISS	40%	27%	33%	0%	47%	53%
KONFL/LAH	13%	33%	53%	20%	60%	20%
LÖPP	13%	60%	27%	0%	13%	87%
TEEM	20%	47%	33%	0%	47%	53%
VIIT	13%	80%	7%	7%	87%	7%
VAIMS	40%	60%	0%	7%	87%	7%
SID	60%	27%	13%	80%	20%	0%
GRAM	33%	67%	0%	53%	47%	0%

N = 15

Võrreldes teiste kategooriatega, valmistas SKAP lastele raskusi sissejuhatuse esitamine. Ligi 40% lastest said nimetatud kategoorias 1 p. Konflikti ja lahenduse kategoorias olid aga pooled narratiivid arenenud tasemel. Mikrostruktuuri osas jagunesid laste jutustused arenemata ja areneva taseme vahel. Kõige paremini esitatud mikrostruktuuri kategooria oli viitamine, kus 80% lapsi sai 2 punkti ja kõige kehvemad tulemused saadi sidususe kategoorias (60% lastest sai 1 p). Vaimsust väljendava sõnavara ning grammatika kategooriate osas olid ligi 60% jutustusi areneval tasemel ja suur hulk oli ka neid lapsi, kes said nimetatud kategooriate eest minimaalsed punktid.

Modifitseeritud uurimismetoodika. Nimetatud metoodika rakendamisel vastasid SKAP laste jutustused makrostruktuuri osas arenevale tasemele konflikti ja lahenduse kategoorias. Võrdselt jagunesid tulemused areneva ja arenenud taseme vahel sissejuhatuse ja teemakohasuse kategooriates. SKAP lastel olid jutustused arenenud tasemel lõpu kategoorias (87%). Mikrostruktuuri tasandil saadi kõige kehvemad tulemused sidususe kategoorias, kus 80% jutustusi olid arenemata tasemel. Ka grammatika kategooria eest saadi selles rühmas vähem punkte võrreldes teiste kategooriatega (53% lapsi sai 1 p). Viitamise ja vaimsust väljendava sõnavara kategooriates vastas enamik narratiive arenevale tasemele (mõlemal juhul 87%). Seega modifitseeritud metoodika rakendamine mõjutas positiivselt makrostruktuuri näitajaid (v.a konflikti/lahenduse kategooria) ning negatiivselt mikrostruktuuri näitajaid (sidususe ja grammatika kategooriates).

ASH, EK ja SKAP laste narratiivi loome oskuste võrdlus

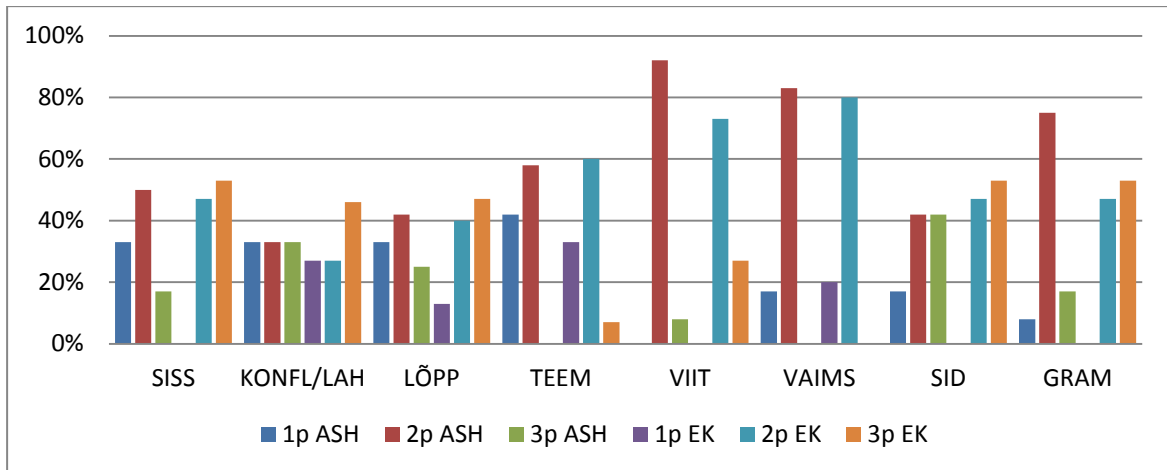
Traditsioonilise uurimismetoodika alusel saadud tulemuste võrdlus. Järgnevalt võrreldi gruppidevahelisi tulemusi kategooriate lõikes staatilise pildiseeriaga esilekutsutud jutustustes. Selleks, et leida statistiliselt olulisi gruppide vahelisi erinevusi, kasutati Mann-Whitney U testi, mille tulemused on toodud tabelis 4.

Tabel 4. *Gruppidevaheline võrdlus (staatiline pildiseeria)*

	SISS	KONFL/ LAH	LÖPP	TEEM	VIIT	VAIMS	SID	GRAM
EK-ASH	.012*	.533	.166	.047*	.232	.195	.340	.039*
EK-SKAP	.052**	.541	.373	.120	.060**	.240	.001*	.000*
ASH-SKAP	.795	.208	.438	.533	.323	.828	.022*	.048*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.1$

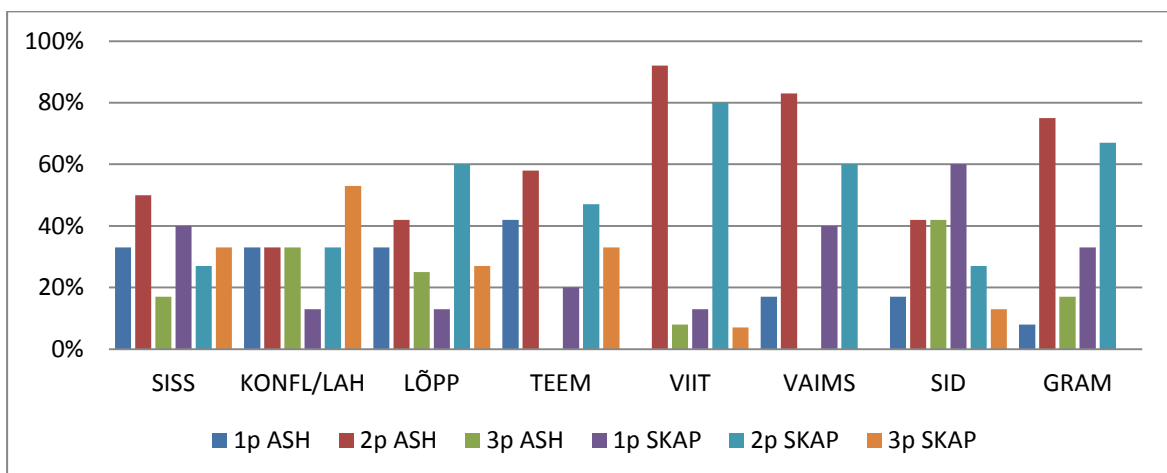
EK laste grupi sooritus oli statistiliselt oluliselt parem ASH laste grupist 2 makrostruktuuri (sissejuhatuse, teemakohasus) ja ühes mikrostruktuuri kategoorias (grammatika). Täpsemad tulemused on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. ASH ja EK laste tulemuste võrdlus traditsioonilise uurimismetoodika järgi.

EK laste grupi sooritus oli oluliselt parem ka SKAP laste grupist, seda ühes makrostruktuuri kategoorias (sissejuhatus) ja 3 mikrostruktuuri kategoorias (viitamine, sidusus ja grammatika) (vt tabel 4). EK laste sooritus oli parem ka vaimsust väljendava sõnavara osas (vt tabel 2 ja 3), kuid erinevus polnud statistiliselt oluline.

ASH laste grupi sooritus oli oluliselt parem kui SKAP grupi sooritus sidususe ja grammatika kategooriates (vt tabel 4). Täpsemad tulemused on välja toodud joonisel 2. Teistes kategooriates statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnunud, kuid ASH lapsed said paremad tulemused SKAP lastest ka viitamise ning vaimsust väljendava sõnavara osas ning kehvemad tulemused konflikti/lahenduse, lõpu ja teema kategooriates.



Joonis 2. ASH ja SKAP laste tulemuste võrdlus traditsioonilise uurimismetoodika järgi.

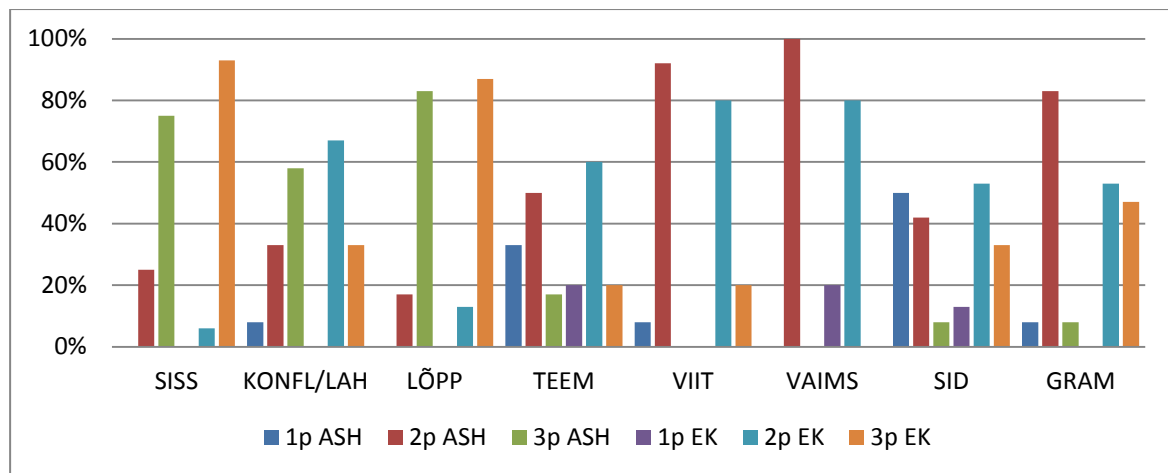
Modifitseeritud uurimismetoodika alusel saadud tulemuste võrdlus. Järgmisena võrreldi gruppide tulemusi, mis saadi animeeritud pildiseeria järgi jutustamisel. Mann-Whitney U testi tulemused on esitatud tabelis 5.

Tabel 5. Gruppidevaheline võrdlus (animeeritud pildiseeria)

	SISS	KONFL/ LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	VAIMS	SID	GRAM
EK-ASH	.191	.332	.812	.012*	.058**	.371	.028*	.023*
EK-SKAP	.015*	.144	1.000	.026*	.179	.291	.000*	.000*
ASH-SKAP	.256	.055**	.812	.514	.531	.107	.091**	.011*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.1$

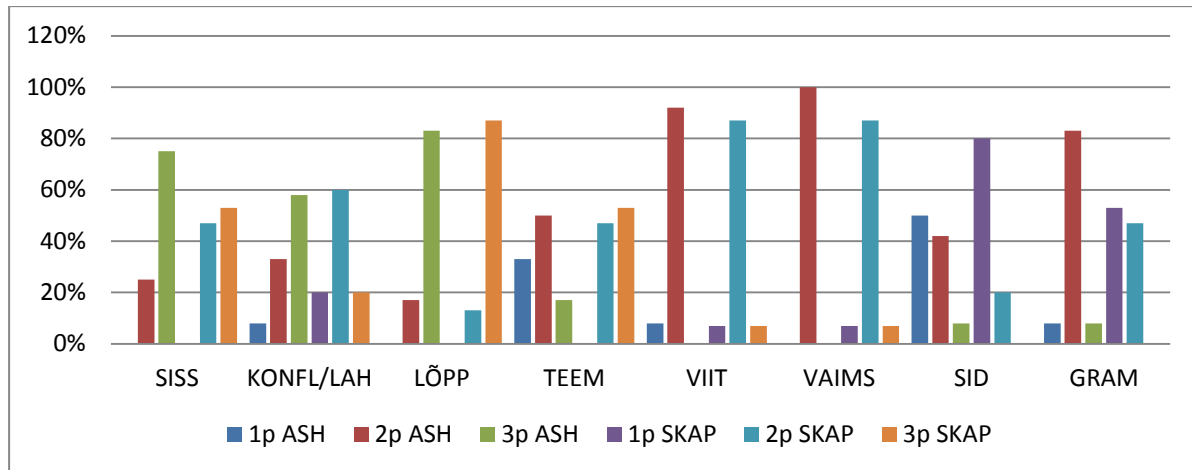
EK laste grupi sooritus oli statistiliselt oluliselt parem ASH laste grupist teemakohasuse, viitamise, sidususe ja grammatika kategooriates (tabel 5). Üllatavalt olid ASH grupi tulemused EK grupist paremad aga konflikti ja lahenduse ning vaimsust väljendava sõnavara osas, kuid erinevused ei olnud statistiliselt olulised. Täpsemad tulemused on joonisel 3.



Joonis 3. ASH ja EK laste tulemuste võrdlus modifitseeritud uurimismetoodika järgi.

EK laste tulemused olid SKAP lastega võrreldes statistiliselt oluliselt paremad sissejuhatuse, sidususe ja grammatika kategooriates (vt tabel 5) ning üllatavalt kehvemad teemakohasuse kategoorias. Lõpu kategoorias said grupid võrdsed tulemused (tabel 2 ja 3).

Võrreldes SKAP laste grupiga, olid ASH laste grupi tulemused oluliselt paremad sidususe, grammatika ning konflikti ja lahenduse kategooriates. ASH lapsed said SKAP lastega võrreldes paremad tulemused ka sissejuhatuse kategoorias ning kehvemad tulemused teemakohasuse kategoorias, kuid need erinevused polnud statistiliselt olulised. Lõpu ja viitamise kategooriates olid gruppide tulemused sarnased. Täpsemad tulemused on välja toodud joonisel 4.



Joonis 4. ASH ja EK laste tulemuste võrdlus modifitseeritud uurimismetoodika järgi.

ASH, EK, SKAP laste koondskooride võrdlus

Selleks, et võrrelda kõikide kategooriate koondskooride ning mikro- ja makrostruktuuri kategooriate koondskooride, leiti kategooriate lõikes aritmeetilised keskmised (vt lisa 10 tabel 1 ja 2). Kuna koondskooride aritmeetiliste keskmiste korral pole enam tegemist järjestusskaalal esitatud tulemustega, saab andmetöötlusel kasutada parameetrilisi teste. Antud töös võrreldi keskmisi tulemusi t -testi abil sõltumatute valimite puhul, mille korral statistiliselt oluliseks erinevuseks arvestati $p < 0.1$.

Esmalt võrreldi staatilise pildiseeria ning animeeritud pildiseeria osas koondskooride (tabel 6). Statistiliselt olulised erinevused olid nii animeeritud kui ka staatilise pildiseeria korral EK laste grupi ja SKAP laste grupi koondskooride vahel ning EK ja ASH gruppide tulemuste vahel. Kõikidel juhtudel oli EK laste grupi sooritus parem. ASH ja SKAP gruppide vahel koondskooride osas statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud kummagi meetoodika puhul. Staatilise pildiseeria korral olid nende tulemused sarnased. Animeeritud pildiseeria korral paranes enam ASH laste kui SKAP laste koondskoori tulemus, kuid erinevus polnud oluline (vt lisa 10 tabel 1 ja 2).

Tabel 6. Koondskooride keskmiste võrdlus

	Staatiline pildiseeria (p)	Animeeritud pildiseeria (p)
EK-ASH	.049*	.016*
EK-SKAP	.005*	.000*
ASH-SKAP	.647	.112

* $p < 0.05$, ** $p < 0.1$

Kuna eeldati, et ASH laste jutustused erinevad SKAP laste jutustustest mikrostruktuuri näitajate osas ning EK lastest makrostruktuuri näitajate osas (Liles et al., 1995; Tager-Flusberg & Sullivan, 1995), siis otsiti *t*-testi abil ka makro- ja mikrostruktuuri tulemuste erinevuse olulisust.

Makrostruktuuri koondskoori osas leiti (vt tabel 7), et statistiliselt oluline erinevus ilmnes makrostruktuuri osas EK ja ASH gruppide vahel staatilise pildiseeria korral, kus olid paremad tulemused EK laste grupil. Animeeritud pildiseeria puhul oli statistiliselt oluline erinevus EK ja SKAP gruppide vahel, kus parem koondskoor oli EK laste grupil.

Makrostruktuuri koondskoori osas oli staatilise pildiseeria korral SKAP rühmal parem tulemus võrreldes ASH rühmaga ning animeeritud pildiseeria korral oli parem koondskoor ASH lastel (vt lisa 10 tabel 1 ja 2), kuid erinevused ei olnud statistiliselt olulised.

Tabel 7. *Makrostruktuuri koondskooride keskmiste võrdlus*

	Staatiline pildiseeria (<i>p</i>)	Animeeritud pildiseeria (<i>p</i>)
EK-ASH	.04*	.146
EK-SKAP	.164	.012*
ASH-SKAP	.268	.418

* $p < 0.05$, ** $p < 0.1$

Mikrostruktuuri koondskoori osas esinesid olulised erinevused EK ja SKAP ning ASH ja SKAP laste gruppide vahel nii staatilise kui animeeritud pildiseeria puhul (tabel 8). Esimesel juhul olid paremad tulemused EK laste grupil, teisel ASH laste grupil. EK ja ASH laste gruppide võrdlusel oli statistiliselt oluline erinevus ainult animeeritud pildiseeria osas, kus parem mikrostruktuuri koondskoor oli EK laste grupil. Staatilise pildiseeria korral polnud nende gruppide vahel statistiliselt olulist erinevust, kuid tulemused olid paremad EK laste grupil (vt lisa 10 tabel 1 ja 2).

Tabel 8. *Mikrostruktuuri koondskooride keskmiste võrdlus*

	Staatiline pildiseeria (<i>p</i>)	Animeeritud pildiseeria (<i>p</i>)
EK-ASH	.182	.007*
EK-SKAP	.000*	.000*
ASH-SKAP	.009*	.023*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.1$

Uurimismetoodika mõju narratiivi loome tulemustele

Kuna tulemuste analüüsimise käigus selgus, et sõltuvalt uurimismetoodikast erinesid laste tulemused kategooriate lõikes, hinnati uurimismetoodika mõju jutustamisoskusele. Järgnevalt analüüsitaksegi, kas ja kuidas mõjutas tulemusi uurimismetoodika (tabel 9).

Selleks, et võrrelda staatilise ja animeeritud pildiseeria alusel saadud tulemusi gruppide lõikes ning kontrollida, kas muutus on statistiliselt oluline, kasutati SPSS *Wilcoxon signed ranks* testi. Järgnevalt analüüsitakse nii traditsioonilise kui modifitseeritud meetoodika põhjal saadud tulemusi gruppide kaupa.

Selgus, et sissejuhatuse ning lõpu kategooriates esines statistiliselt oluline erinevus kõikides gruppides. EK laste grupis rohkem statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud (tabel 9).

Tabel 9. *Uurimismetoodika mõju tulemustele.*

	SISS1 SISS2	KONFL/LAH1 KONFL/LAH2	LÖPP1 LÖPP2	TEEM1 TEEM2	VIIT1 VIIT2	VAIMS1 VAIMS2	SID1 SID2	GRAM1 GRAM2
ASH	.009*	.058**	.009*	.317	.157	.157	.038*	.564
EK	.013*	.145	.005*	.157	.564	1.000	.190	.180
SKAP	.014*	.564	.033*	.058**	.564	.059**	.059**	.564

* $p < 0.05$, ** $p < 0.1$; 1 – traditsiooniline, 2 – modifitseeritud meetoodika.

Tabelist 9 on näha, et uurimismetoodika mõjutas enam ASH ja SKAP laste tulemusi. ASH grupis olid statistiliselt olulised erinevused veel konflikti/lahenduse ja sidususe kategooriates ning SKAP lastel teemakohasuse, sidususe ja vaimsust väljendava sõnavara kategooriates.

Uurimismetoodika mõju ASH laste narratiivi loome oskustele. Modifitseeritud meetoodika rakendamisel paranesid tulemused sissejuhatuse, konflikti/lahenduse, lõpu kategooriate tulemused, seega just makrostruktuuri osas. Teemakohasuse, viitamise, vaimsust väljendava sõnavara kategooriates tulemused paranesid, kuid mitte statistiliselt oluliselt. Sidususe kategooria osas mõjutas modifitseeritud meetoodika tulemusi negatiivselt ja mõju oli statistiliselt oluline. Seega kasutasid ASH lapsed animeeritud pildiseeria alusel jutustades oluliselt vähem leksikaalse sidususe vahendeid kui staatilise seeria alusel jutustades. Ka grammatika kategoorias olid ASH laste narratiivid veidi kehvemal tasemel modifitseeritud uurimismetoodika korral, kuid mõju polnud statistiliselt oluline (tabelid 1, 9). Seega mikrostruktuuri osas oli mõju pigem negatiivse suunaga.

Uurimismetoodika mõju EK laste narratiivi loome oskustele. Modifitseeritud meetoodika rakendamisel paranesid tulemused statistiliselt oluliselt sissejuhatuse ja lõpu kategooriates. Teemakohasuse, viitamise, vaimsust väljendava sõnavara ja grammatika kategoorias jäid tulemused samaks või muutusid minimaalselt. Konflikti ja lahenduse kategooriates suurenes modifitseeritud meetoodika korral areneva taseme osakaal (27%-lt 67%-le) ning vähenes arenenud taseme osakaal (46%-lt 33%-le). Sidususe kategoorias suurenes EK laste grupis arenemata ja areneval tasemel olevate jutustuste osakaal (vähenes

arenenud taseme osakaal). Seega konflikti/lahenduse ja sidususe kategooriates oli metoodika mõju negatiivne, kuid see polnud statistiliselt oluline (vt tabelid 2 ja 9).

Uurimismetoodika mõju SKAP laste narratiivi loome oskustele. Modifitseeritud metoodika rakendamisel paranesid SKAP laste tulemused statistiliselt oluliselt sissejuhatuse, lõpu, teema ja vaimsust väljendava sõnavara kategooriates. Viitamise, kategoorias jäid tulemused samaks. Sidususe kategoorias suurenes aga arenemata tasemel olevate laste osakaal, seega metoodika mõju oli negatiivne. Ka konflikti/lahenduse ja grammatika kategooriates muutusid SKAP laste tulemused modifitseeritud metoodika rakendamisel kehvemaks (suurenes arenemata taseme osakaal, vähenes areneva taseme osakaal), aga muutus polnud statistiliselt oluline (vt tabelid 3 ja 9).

Arutelu

Narratiivsete oskuste uurimine on oluline, kuna selle tulemusena on võimalik teha järeldusi lapse sotsiaalse kognitsiooni, kognitiivse (Hogan-Brown et al., 2013) ja keelelise (Southwood & Russel, 2004) võimekuse, kõne loome ning kõne mõistmise taseme kohta (Norbury & Bishop, 2002; Manolitsi & Botting, 2011). Eestis on küll uuritud spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP) ja eakohase kõnearenguga (EK) laste jutustamisoskust, kuid autismispektri häirega (ASH) laste narratiivi loome oskusi ei ole varem põhjalikult uuritud.

Logopeedi üheks ülesandeks on kõnepuute eristamine (Logopeedide kutsestandard, 2013). Kuna ASH ja SKAP laste grupid on sarnased kõne omandamisraskuste (Manolitsi & Botting, 2011), verbaalse võimekuse (Leonard, 2003) ning pragmaatiliste oskuste osas (Conti-Ramsden, Simkin & Botting, 2006), siis võib nende rühmade eristamine osutada keeruliseks. Seetõttu on oluline kirjeldada eesti keelt kõnelevate ASH laste jutustamisoskusi ning välja tuua erinevused nii SKAP kui ka EK lastest.

Käesolevas töös uuriti 1. ja 2. klassi autismispektri häirega laste jutustamisoskusi traditsioonilise (staatiline pildiseeria) ja modifitseeritud (animeeritud pildiseeria ja PCS pildid) uurimismetoodika järgi, võrreldi ASH laste jutustamisoskusi kontrollrühmadega (SKAP ja EK) ning hinnati uurimismetoodika mõju laste jutustamisoskusele. Laste narratiivi loome oskuste hindamisel kasutati TÜ õppejõudude ja praktikute koostatud Narratiivi Hindamisskaalat (NHS). Kuna on teada, et ASH laste uurimisel ei pruugi traditsioonilised testid ning hindamisvahendid sobida (Jarrold & Brock, 2004), siis arendati antud töö raames välja modifitseeritud uurimismetoodika (animeeritud pildiseeria, PCS tugipildid), mis arvestab ASH laste infotöötluseripäradega (rõhk visualiseerimisel). Saadud tulemuste põhjal antakse hinnang uurimismetoodika ja NHSi sobivusele autismispektrihäirega laste kõne hindamisel ning tehakse ettepanekuid nimetatud skaala täpsustamise osas.

Üheks töö eesmärgiks oli kirjeldada 1. ja 2. klassi **autismispektri häirega laste narratiivi loome oskusi** (vt lisa 9). Tulemuste analüüsimisel selgus, et laste oskused varieerusid olenevalt uurimismetoodikast. Järgnevalt tuuaksegi välja olulisemalt tendentsid, mis ilmnesid traditsioonilise ja modifitseeritud uurimismetoodika rakendamisel makro- ja mikrostruktuuri tasandil kategooriate kaupa. Iga kategooria osas hinnati, kas oskus vastab arenemata, arenevale või arenenud tasemele. **Makrostruktuuri** osas said lapsed kehvemad tulemused traditsioonilise uurimismetoodika rakendamisel. *Sissejuhatuse kategoorias* vastasid ASH lapsed enamasti arenevale tasemele, st nimetasid ASH lapsed staatilise pildiseeria korral - ühe tegelase või kõik tegelased ja tegevuse (*nt üks poiss ütles et ta tuleb mängima*), kuid

jätsid mainimata tegevuskoha ja – aja. Modifitseeritud metoodika korral aga vastasid enamik lapsi sissejuhatuse kategoorias arenenud tasemele – tõid lisaks tegelastele ja tegevustele välja ka koha (*nt poiss ja koer lähevad metsa vahele jalutama*). *Konflikti ja lahenduse kategoorias* jagunesid jutustused staatilise pildiseeria korral võrdselt arenemata, areneva ja arenenud taseme vahel, kuid animeeritud pildiseeria korral jagunesid narratiivid areneva ja arenenud taseme vahel. Mõlema metoodika korral tõid enamik lapsi välja algatava sündmuse (*nt poiss tahtis õue minna*) ning lahenduse (*nt asjad kukuvad kapist välja*), kuid animeeritud pildiseeria korral kirjeldasid paljud lapsed selgelt ka tegevust (*nt poiss võttis taskust välja plaastri*). Mõned lapsed eksisid sisuliselt, seega võib arvata, et lapsed ei mõistnud pildil kujutatud tegevust (nt pildil kujutati koristamist, kuid laps kirjeldas riietumist). *Lõpu kategoorias* jagunesid lapsed samuti kolme kategooria vahel. Enamasti nimetasid lapsed staatilise pildiseeria korral ühe tegelase reaktsiooni/tegevuse ning viitasid lõpptulemusele (*nt emme vaatas et asjad kukuvad kapist välja*) või anti verbaalselt märku, et jutustus on lõppenud, kuid animeeritud pildiseeria korral vastas märkimisväärselt rohkem lapsi nimetatud kategooria osas arenenud tasemele ning välja toodi kahe tegelase emotsioonid või tegevused (*nt poiss kallistas oma koera ja koer liputas saba*). *Teemakohasuse kategoorias* olid ASH lapsed enamasti areneval tasemel mõlema metoodika korral, kuid paljud lapsed (33%) jäid ka modifitseeritud metoodika rakendamisel arenemata tasemele. ASH laste jutustustes oli teemaarendus kas vähedetailne (sündmuse mõistmiseks vajalikku infot oli liiga vähe) või sisaldasid jutustused palju üleliigset informatsiooni (nt kirjeldati detailselt kapi sisu, vt lisa 3 ja 4), mis polnud jutustuse seisukohalt oluline.

Kokkuvõttes võib öelda, et ASH lastel olid makrostruktuuri tasandil probleemid sissejuhatuse, konflikti/lahenduse, lõpu kategooriates traditsioonilise uurimismetoodika korral ning teemakohasuse kategoorias mõlema uurimismetoodika korral. Makrostruktuuri kategooriad võimaldavad hinnata narratiivi terviklikkust. Terviklikuks narratiiviks loetakse jutustust, millel on kindel struktuur ja piirid, algus ja lõpp (Kasik, 2007). Karlep (2003) toob välja, et terviklik tekst peab olema alati sidus. ASH lastel olid eriti suured raskused teemakohasuse kategoorias, mis hõlmab sisulist sidusust. Seega on antud uurimise tulemused kooskõlas kirjanduses toodud seisukohtadega, mille kohaselt on ASH lastel probleemiks jutustuse terviklikkus (Goldman, 2008; McCabe, Hillier & Shapiro, 2013).

Modifitseeritud uurimismetoodikas animeeriti episoodi (Stein & Glenn, 1979) sidususe seisukohalt olulised tegevused (käivitav sündmus, tegelas(t)e sisemine vastus ja plaan, tegevused, tagajärg ning reaktsioon, *nt koer nuusutab lille*) ja kasutati PSC pilte (vt lisa 5), millega esitati jutustuse terviklikkuse seisukohalt olulisemaid struktuurielemente. Seetõttu

paranesid oluliselt ASH laste makrostruktuuri tulemused ja laste jutustused muutusid struktuurilt terviklikumaks. Animeerimine ja PCS piltide kasutamine aga ei parandanud tulemusi teemakohasuse kategoorias, mistõttu võib järeldada, et ASH lastel kannatab jutustuste sisuline sidusus ja olulise ning ebaolulise info eristamine ka siis, kui kasutatakse animeeritud pildiseeriaid ning PCS tugipilte.

Järgnevalt hinnati ASH laste jutustamisoskusi **mikrostruktuuri** tasandil. *Viitamise kategoorias* polnud viitamine alati selge (kohati liialdati asesõnadega) või ei kasutatud samaviitelisi sõnu (nt öeldi tegelase kohta alati *poiss*). *Vaimsust väljendava sõnavara kategoorias* olid ASH lapsed areneval tasemel. Tähelepanuväärne on see, et traditsioonilise metoodika korral kasutasid lapsed enam üht tüüpi kognitiivset seisundit väljendavat sõna (*tahtma*) ja modifitseeritud metoodika korral enam emotsioone väljendavat sõnavara. Esimesel juhul kasutati pigem lihtsaid emotsioone väljendavaid sõnu (*kurb, vihane*), kuid teisel juhul kasutati ka keerulisemaid sõnu nt nagu *ehmunud, üllatunud*. Põhjus võis olla nii PCS piltides kui ka pildiseerias, mis oma sisult motiveeris rohkem emotsioone väljendavaid sõnu kasutama. *Sidususe kategoorias* kasutasid pooled lapsed mõlema metoodika korral siduvaid vahendeid stereotüüpselt (areneval tasemel kasutati valdavalt sidendeid *ja, siis, ja siis* ning lisaks veel ühte sidendit nt *aga*). Üllatav oli see, et staatilise pildiseeria korral kasutasid ülejäänud lapsed (42%) sidusvahendeid varieeruvalt (arenenud tase), kuid animeeritud pildiseeria korral (50%) vaid üht tüüpi sidendit (arenemata tase). Seega mõjutas animeeritud piltide kasutamine jutustuste sidusust negatiivselt. *Grammatika kategoorias* olid ASH lapsed mõlema metoodika korral areneval tasemel. Narratiivides olid ülekaalus peamiselt vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid ning esines üksikuid agrammatisme (pigem sõnavormi vead). Lisaks eelnevatele aspektidele täheldati laste jutustuste transkribeerimise käigus, et ASH lastel esines lausungi keskel või lõpus ebaloomulik intonatsioon (nt tõusev intonatsioon lausungi keskel või lõpus, vt näide lisa 9). Sama probleemi on välja toodud ka teistes uurimustes (Bonneh et al., 2011; Diehl et al., 2009). Kokkuvõttes võib öelda, et NHSi järgi olid ASH lastel mikrostruktuuri tasandil probleemid sidususe ja viitamise kategooriates. Ka kirjandusest on teada, et ASH lastel on probleemiks viitamine (Norbury & Bishop, 2003). Oluline on ära märkida, et animeerimine ja PCS piltide kasutamine mõjutasid mikrostruktuuri tulemusi sidususe kategoorias negatiivselt. Üldiselt vastasid ASH laste jutustused mikrostruktuuri tasemel arenevale tasemele mõlema metoodika korral.

Kuna modifitseeritud uurimismetoodika koostamisel arvestati sellega, et ASH lapsed töötlevad visuaalset informatsiooni paremini kui auditiiivset (Gillberg & Coleman, 1992) ning arvuti kaudu õppimine on nende jaoks motiveeriv ja suurendab keskendumisvõimet (Charlop-Christy, Le & Freeman, 2000), siis oletati, et ASH lapsed jutustavad edukamalt animeeritud pildiseeria alusel kui staatilise pildiseeria alusel. Hüpotees leidis osaliselt kinnitust, kuna ASH laste tulemused paranesid ainult makrostruktuuri tasemel.

Töö üheks uurimisülesandeks oli võrrelda ASH laste narratiivi loome oskusi SKAP ja EK laste oskustega. Kirjandusele toetudes oletati, et ASH laste jutustused erinevad EK laste jutustustest makrostruktuuri tunnuste osas (Norbury & Bishop, 2003, Losh & Capps, 2003; McCabe, Hiller & Shapiro, 2013). Üldjuhul sarnanevad mikrostruktuuri näitajad **ASH ja EK** lastel (Tager-Flusberg & Sullivan, 1995). Hüpotees leidis osaliselt kinnitust. EK grupil oli võrreldes ASH grupiga oluliselt paremad tulemused staatilise pildiseeria korral makrostruktuuri tasandil (erinevused olid olulised nii makrostruktuuri koondskoori osas kui ka sissejuhatuse ja teemakohasuse kategooriates) ning animeeritud pildiseeria korral mikrostruktuuri tasandil (erinevused olid mikrostruktuuri nii koondskoori osas kui ka viitamise, sidususe ja grammatika kategooriates). Makrostruktuuri tasandil eristas mõlema meetoodika korral gruppe teemakohasuse kategooria, kuna ASH laste jutustustes oli võrreldes EK lastega rohkem ebaolulist infot. Staatilise pildiseeria korral töid EK lapsed ASH lastega võrreldes sissejuhatuses sagedamini välja lisaks tegelastele ja tegevustele ka tegevusaja ning – koha (*nt Peepu kutsusid poisid õue jalkat mängima*). Animeeritud pildiseeria korral olid peaaegu kõik ASH ja EK lapsed arenenud tasemel, st töid välja aja või koha. Kummagi meetoodika korral ei erinenud grupid oluliselt konflikti/lahenduse ja lõpu kategooriates. Kokkuvõttes võib öelda, et EK ja ASH laste gruppe eristavad peamiselt sissejuhatuse kategooria traditsioonilise uurimismetoodika rakendamisel ja teemakohasuse kategooria mõlema meetoodika korral. **Mikrostruktuuri tasandil** eristas kahte gruppi oluliselt grammatika kategooria mõlema meetoodika korral. ASH lapsed said kehvemaid tulemusi võrreldes EK rühmaga, kuna nende jutustustes esines agrammatisme. Viitamise kategoorias olid nii EK kui ka ASH rühm areneval tasemel mõlema meetoodika korral, kuid EK lapsed kasutasid enam samaviitelisi sõnu (ühele objektile viidates kasutasid mitu sõna *nt poiss – Peep – ta*). Sidususe kategooria eristas gruppe animeeritud pildiseeria korral, kuna ASH lapsed said oluliselt kehvemaid tulemusi kui EK lapsed. ASH lapsed kasutasid vaid üht tüüpi sidendit või kasutasid siduvaid vahendeid stereotüüpselt (arenemata või arenev tase), kuid EK lapsed kasutasid sagedamini siduvaid vahendeid varieeruvalt või stereotüüpselt (arenev või arenenud tase). Kirjandusest on teada, et ASH lastel esinevad raskused vaimse tegevuse ja

seisundi välja toomisel (Capps et al., 2000; Losh & Capps, 2003). Sellest tulenevalt oletati, et ASH lapsed kasutavad vähem vaimsust väljendavaid sõnu kui EK lapsed (Johnston, Miller & Tallar, 2001). Kuid hüpotees ei leidnud kinnitust, kuna antud valimi puhul oli ASH laste tulemused vaimsust väljendava sõnavara osas samal tasemel EK laste tulemustega. Põhjus võib olla selles, et ASH lastele on avaldanud mõju eelnev õpetamine (õpetamisel pööratakse erilist tähelepanu emotsioone ja kognitiivset seisundit väljendava sõnavara kujundamisele). Kokkuvõttes võib öelda, et mõlema metoodika korral eristab kahte gruppi grammatika kategooria ning modifitseeritud uurimismetoodika korral viitamine ja sidusus.

Järgnevalt võrreldakse **ASH ja SKAP** laste jutustamisoskusi. Kirjanduse järgi eristab gruppe pigem mikrostruktuuri tasand, kuna SKAP lastel on grammatiliste vigade hulk oluliselt suurem ning neil esinevad raskused vormilist sidusust väljendavate vahendite kasutamisel (Botting, 2002). ASH ja SKAP lapsed sarnanevad makrostruktuuri osas, kuna mõlemal grupil on probleeme tervikliku jutustuse moodustamisega (McCabe, Hiller & Shapiro, 2013; Meritt & Liles, 1987). Kirjandusele toetudes oletati, et ASH lapsed erinevad SKAP lastest mikrostruktuuri tunnuste poolest. Hüpotees leidis kinnitust, kuna mikrostruktuuri koondskooride tulemus oli ASH lastel oluliselt parem mõlema metoodika korral. **Mikrostruktuuri tasandil** eristusid ASH ja SKAP lapsed sidususe ja grammatika kategooriates, kus mõlemal juhul olid paremad tulemused ASH grupil. SKAP lastel esines oluliselt rohkem jutustusi, kus kasutati ainult üht tüüpi sidendit (*ja, ja siis, siis*) või ei kasutanud üldse sidendeid lausete ühendamiseks (arenemata tase). SKAP rühma lastel esines ASH lastega võrreldes sagedamini nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu. Viitamise kategoorias olid mõlema grupi lapsed areneval tasemel. Staatilise pildiseeria puhul eristas gruppe ka vaimsust väljendava sõnavara kategooria. Märkimisväärne on asjaolu, et ASH lapsed kasutasid oma narratiivides rohkem vaimsust väljendavaid sõnu kui SKAP lapsed. SKAP laste kehv sooritus võib tuleneda sõnavara piiratusest (Bishop, 2006). Staatilise pildiseeria korral kasutasid ASH lapsed pigem kognitiivset seisundit kirjeldavaid sõnu ning SKAP lapsed kasutasid enam emotsioone kirjeldavaid sõnu, kuid animeeritud pildiseeria korral kasutasid mõlemad grupid enam emotsioone väljendavaid sõnu (nii lihtsaid kui ka keerulisemaid, *nt mures, ehmunud*). Põhjus võis olla selles, et nii pildiseeria kui ka PCS pildid toetasid emotsioone väljendavate sõnade kasutamist. Antud uuringus ei ilmnenu staatilise pildiseeria korral ASH ja SKAP gruppide vahel **makrostruktuuri** tasandil olulisi erinevusi. Animeeritud pildiseeria korral esines oluline erinevus konflikti ja lahenduse kategoorias. Nii ASH kui ka SKAP lapsed esitasid algatava sündmuse ning lahenduse, kuid SKAP lapsed jätsid sagedamini mainimata tegevuse (*nt poiss võtab taskust plaastri*). Põhjus võib olla selles, et

SKAP lastel on raskusi tegusõnade kasutamisega (Karlep, 1998). Sissejuhatuse kategoorias tõid SKAP lapsed traditsioonilise uurimismetoodika korral oma jutustuses sagedamini välja lisaks tegelasele ja tegevusele ka koha ja aja, kuid modifitseeritud metoodika alusel olid edukamad ASH lapsed. Teemakohasuse kategoorias oli mõlema metoodika korral SKAP laste tulemused paremad ASH laste tulemustest, kuna ASH laste jutustused sisaldasid palju ebaolulist infot. Kokkuvõttes võib öelda, et makrostruktuuri tasandil eristas gruppe konflikti ja lahenduse kategooria modifitseeritud uurimismetoodika rakendamisel.

Kuigi töö eesmärgiks polnud EK ja SKAP gruppe eristavate tunnuste kirjeldamine, on huvitav on välja tuua, et grupid eristusid mõlema metoodika korral koondskooride osas ja mikrostruktuuri koondskoori osas (olulised erinevused sidususe ja grammatika kategooriates, staatilise pildiseeria korral ka viitamise kategoorias) ning modifitseeritud metoodika korral makrostruktuuri koondskoori osas (olulised erinevused sissejuhatuse ja teemakohase kategooriates). Kõikidel juhtudel olid EK laste tulemused paremad SKAP laste tulemustest. Seega kinnitasid käesoleva uuringu tulemused uurimismetoodika ja NHSi sobivust 1. ja 2. klassi EK ja SKAP laste jutustamisoskuste hindamisel.

Teiseks uurimisülesandeks oli kirjeldada uurimismetoodika mõju ASH, SKAP ja EK laste jutustamisoskustele. Sellest tulenevalt uuriti, kas ja kuidas mõjutab modifitseeritud uurimismetoodika ASH ja kontrollrühma laste jutustamise tulemusi. Esmalt kirjeldatakse modifitseeritud metoodika rakendamise mõju ASH laste grupile. Antud rühmale mõjus modifitseeritud metoodika rakendamine positiivselt makrostruktuuri tasandil. Sissejuhatuse kategoorias tõid lapsed välja oluliselt rohkem taustainfot (tegevuse aeg, koht) ning lõpu kategoorias kirjeldati sagedamini kahe tegelaste tundeid ja tegevusi. Mikrostruktuuri tasandil mõjutas metoodika sidususe kategooria tulemusi negatiivselt. Lapsed kasutasid enam üht tüüpi sidendit (*ja, ja siis, siis*) või kasutasid sidususe vahendeid stereotüüpselt.

EK laste tulemused paranesid modifitseeritud uurimismetoodika rakendamisel makrostruktuuri osas ning mikrostruktuuri osas jäid tulemused üldjoontes samaks. Modifitseeritud metoodikal oli kõige suurem positiivne mõju sissejuhatuse ja lõpu kategooriatele. Sissejuhatuse kategoorias tõid modifitseeritud uurimismetoodika rakendamisel peaaegu kõik lapsed välja tegevuse aja ja – koha (*nt Jaak ja Muki läksid ühel päeval parki jalutama*). Lõpu kategoorias esines jutustuses sagedamini omapoolseid lahendusi (*nt nad saavad rahulikult jalutada ja seda lille nuusutada ja kõndida*) ning mõlema tegelase reaktsioonid ja tegevuse väljatoomist (*nt nad tundsid ennast rõõmsalt*). Sidususe kategoorias oli modifitseeritud metoodika mõju negatiivne. Vähenes arenenud tasemel olevate narratiivide arv ja lapsed kasutasid siduvaid vahendeid pigem stereotüüpselt, mitte varieeruvalt.

Modifitseeritud metoodika mõjutas SKAP laste tulemusi positiivselt makrostruktuuri osas ning negatiivselt mikrostruktuuri osas. Sissejuhatuse kategoorias jagunesid lapsed areneva ja arenenud taseme vahel. Seega lapsed esitasid oma jutustustes sagedamini tegelasi, tegevust ning aega (*nt üsskord kevadel üks poiss läks oma koeraga jalutama*). Lõpu kategoorias tõi märkimisväärselt rohkem lapsi välja mõlema tegelase reaktsioone ja tegevusi (*nt ja siis kallistasid kallistasid. olid rõõmsad et enam ei valuta.*). Teemakohasuse kategoorias suurenes mõnevõrra arenenud taseme osakaal, st enam lapsi esitas jutustuse, milles kogu info oli teemakohane ning loogiline. Vaimsust väljendava sõnavara kategoorias suurenes märkimisväärselt nii lihtsate kui ka keerulisemate (mures, ehmunud) emotsioone väljendavate sõnade kasutamissagedus, kuid kognitiivset seisundit kirjeldavaid sõnu kasutas vaid üks laps. Grammatika kategoorias muutusid SKAP laste tulemused animeerimise ja PCS piltide kasutamise tulemusel kehvemaks, kuna lapsed tegid rohkem nii sõnavormi kui ka süntaktilisi vigu. Sidususe kategoorias suurenes märgatavalt arenemata tasemel olevate laste osakaal, kuna lapsed ei kasutanud sidendeid lausungite ühendamiseks või kasutasid ainult üht tüüpi sidendit.

Tulemuste põhjal võib järeldada, et modifitseeritud metoodika mõjutas positiivselt makrostruktuuri kategooriate tulemusi kõikides gruppides. Põhjus on ilmselt selles, et modifitseeritud metoodikas pöörati tähelepanu makrostruktuuri elementidele (PCS piltidega toetati sissejuhatuse, konflikt/lahenduse, lõpu väljatoomist). Mikrostruktuuri tasandi kategooriates jäid tulemused üldjoontes samaks (ASH ja EK grupp) või muutusid kehvemaks (SKAP). Sissejuhatuse ja lõpu kategooriates paranesid tulemused ilmselt seetõttu, et laps oli motiveeritud jälgima animeeritud pildiseeriat ning PCS pilte. Konflikti ja lahenduse kategoorias ei paranenud tulemused märkimisväärselt, kuna PCS pildid ei toetanud selgelt algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse välja toomist. Grammatika ja sidususe kategoorias võisid tulemused mõnevõrra kehvemaks minna seepärast, et lapse tähelepanu oli suunatud animatsioonidele ning lause- ja sõnamoodustus jäi tagaplaanile. On võimalik, et siduvaid vahendeid kasutati vähem, kuna pildid olid esitatud arvutiekraanil eraldiseisvalt ning lapsel ei tekkinud vajadust piltide kohta käivaid lausungeid omavahel siduda.

Töös sooviti teada saada, kas ja kuidas sobib TÜ õppejõudude ja praktikute väljatöötatud Narratiivi Hindamisskaala 1.–2. klassi ASH laste narratiivi loome oskuste hindamiseks. Hindamisskaala võimaldas hinnata ning kirjeldada antud sihtgrupi jutustamisoskusi. Samuti võimaldas see eristada EK ja ASH laste gruppe makrostruktuuri tasandi tulemuste osas traditsioonilise uurimismetoodika rakendamisel, kuid modifitseeritud metoodika alusel gruppide vaheline erinevus vähenes oluliselt, kuna ASH laste sooritus

paranes märkimisväärselt tänu visuaalse toe suurenemisele. SKAP ja ASH laste grupe eristasid mikrostruktuuri tasandi tulemused nii traditsioonilise kui ka modifitseeritud metoodika alusel.

Hindajate hinnangute vaheline kooskõla oli antud töös 82%. Põhiliselt ilmnesisid lahknevused hinnangutes teemakohasuse, konflikti ja lahenduse ning sidususe kategooriate hindamisel. Nendes kategooriates võiks edaspidi hindamiskriteeriume täpsustada. Kuna NHS on esialgselt koostatud 5–6-aastaste laste narratiivi loome oskuste hindamiseks, on 1. ja 2. klassi laste uurimisel mõistlik skaalat kohandada. Näiteks vaimsust väljendava sõnavara kategoorias saab NHSi järgi laps 1 punkti, kui ei kasuta ühtegi afektiivset või kognitiivset seisundit kirjeldavat sõna, 2 punkti saab laps ühe vaimsust väljendava sõna eest ning 3 punkti vääriline on jutustus juhul, kui laps kasutab vaimsust väljendavaid sõnu varieeruvalt. Kuna 1. ja 2. klassi lapsed kasutavad vaimsust väljendavaid sõnu rohkem kui 5–6-aastased lapsed (Baron-Cohen et al., 1994), võiks antud kategooria hindamiskriteeriume täpsustada, et grupe omavahel paremini eristada. Näiteks võiks 1 punkti saada laps, kes kasutab ühte vaimsust väljendavat sõna, 2 punkti laps, kes kasutab kahte sõna ning 3 punkti laps, kes kasutab enam kui kaks sõna. Lisaks vaimsust väljendavate sõnade hulga võiks kaaluda ka afektiivset (nt kurb, ehmunud) ning kognitiivset seisundit (mõtles, tahtis) kirjeldavate sõnade osakaalu arvestamist, kuna see võib eristada omavahel ASH ja SKAP laste rühmi. Grammatika kategoorias hinnatakse NHS-is 1 punkti vääriliseks narratiiv, milles on ülekaalus baaslausungid, esinevad nii sõnavormi kui ka süntaktilised vead. 2 punkti saadakse juhul, kui ülekaalus on vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid ning esinevad üksikud agrammatismid. 3 punkti saadakse siis, kui kasutatakse nii liht- kui ka liitlausungeid (põimlaused, rindlaused). Narratiivide hindamise käigus selgus, et keeruline on samaaegselt hinnata õigsust ja keerukust, kuna alakõne III tasemel olev 1. ja 2. klassi laps võib näiteks formuleerida ka agrammatilisi põimlausungeid, kuid NHS-is ei ole hetkel sellist kriteeriumi kirjeldatud. Seetõttu võiks grammatika kategoorias hinnata eraldiseisvalt õigsust ning keerukust.

Käesoleva töö tulemusi ei saa üldistada, kuna valim oli liiga väike ning iga grupi lapsed olid valitud ühest koolist. Edaspidi võiks uuringus osalevad lapsed valida erinevatest koolidest, mis asuks erinevates linnades. Antud töös saadud tulemused annavad ülevaate laste jutustamisoskustest ainult üheepisoodiliste piltnarratiivide kohta ega võimalda teha üldistusi näiteks mitmeepisoodiliste ja personaalsete narratiivide kohta. Kuigi pildiseeriade valikul lähtuti sisu tuttavusest lapsele ning mudeldatud jutustuste tekstid olid raskusastmelt sarnased, võis tulemusi mõjutada pildiseeriade sisu (Mäesaar, 2010). Et vältida pildiseeria sisu mõju

avaldumist tulemustele, võiks edaspidi korrata uuringut, kasutades samu pildiseeriaid traditsioonilise ja modifitseeritud meetoodika korral. Sel juhul peaks uuringu I ja II etapi vahele jääma pikem ajavahemik.

Kokkuvõttes võib öelda, et NHS sobib 1.–2. klassi ASH laste narratiivi loome oskuste hindamiseks. Tänu sellele on võimalik kirjeldada ASH laste narratiivi loome oskusi kategooriate kaupa, välja selgitada arendamist vajavad küljed ning püstitada arenduseesmärgid. Käesolev uurimistöö oli oma olemuselt pigem eeluuring ning tulemuste usaldusväärsust tuleks kontrollida suurema ja esinduslikuma valimi peal. NHS-is tuleks kohandada vaimsust väljendava sõnavara ja grammatika kategooria hindamiskriteeriume, Käteolevast tööst tuli välja, et animeeritud pildiseeria ja PCS piltide kasutamine toetavad jutustamisoskusi ning sobivad eelkõige makrostruktuuri õpetamiseks, kuid mikrostruktuuri oskusi on vaja eraldi kujundada. Modifitseeritud uurimismetoodika rakendamisel paranesid oluliselt sissejuhatuse ja lõpu kategooriate tulemused, kuid meetoodikat võiks täiendada. Konflikti/lahenduse kategooria põhitunnuste väljatoomise motiveerimiseks võiks kasutada lisaks olemaolevatele PCS piltidele ka algatavat sündmust, tegevust ja lahendust kujutavaid pilte, et toetada nimetatud elementide väljatoomist laste jutustustes. Samuti võiks koostada juurde uusi pildiseeriaid, mis motiveeriksid lapsi jutustama, oleksid visuaalselt hästi tajutavad ja lastepärased (nt nagu antud töös kasutatud poisi ja koera pildiseeria vt lisa 3). Kuna modifitseeritud meetoodika vastu oli lastel suur huvi, võimaldab animeeritud piltide kasutamine motiveerida last tegutsema koos täiskasvanuga ja õppima. Gruppide võrdlemiseks võiks jätkuvalt rakendada pigem traditsioonilist uurimismetoodikat. Edaspidi võiks uurida ka ASH ja sensoorse ülekaaluga SKAP laste jutustamisoskusi.

Tänuõnad

Tänan kõikide uuringus osalenud laste vanemaid, kes andsid loa lapse uurimiseks ning lapsi, kes olid valmis uuringus osalema. Soovin tänu avaldada ka Marie Pajole, kes aitas andmete kogumisel, hindamisel ja panustas uurimismetoodika arendamisse ning Siim Pihlakule, kes animeeris pildiseeriad.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö koostanud ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest lähtuvalt ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

American Psychiatric Association (2013). The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. American Psychiatric Publishing.

Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379–402.

Baron-Cohen, S., Baldwin, D. A., and Crowson, M. (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to track the code of language? *Child Development*, 68, 48–57.

Baron-Cohen, S., Ring, H., Moriarty, J., Shmitz, P., Costa, D., & Ell, P. (1994). Recognition of mental state terms: a clinical study of autism, and a functional neuroimaging study of normal adults. *British Journal of Psychiatry*, 165, 640–649.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, T. (1997). Is there a ‘‘language of the eyes’’? Evidence from normal adults, and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4, 311–331.

Bishop, D. V. M. (1997). Uncommon understanding. *Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove: Psychology Press.

Bishop, D. V. M. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: Where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication* 24, 107–121.

Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217–221.

Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. New York: Cambridge University Press.

Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words?* Cambridge, MA: MIT Press.

Bonneh, Y. S., Levanon, Y., Dean-Pardo, O., Lossos, L., Adini, Y. (2011). Abnormal speech spectrum and increased pitch variability in young autistic children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4, 237.

- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). "The frog ate a bug and made his mouth sad": Narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 193–204.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., Sir Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modelling with in vivo modelling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537–552
- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 765–777.
- Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., Botting, N. (2006). The prevalence of ASD in adolescents with a history of SLI. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47, 621–28.
- Davis, M., Dautenhahn, K., Nehaniv, C. L., Powell, S. D. (2007). The narrative construction of our (social) world: steps towards an interactive learning environment for children with autism. *Universal Access in the Information Society*, 6, 145–157.
- Diehl, J. J., Bennetto, L., Young, E.C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 1, 83–98.
- Diehl, J. J., Watson, D., Bennetto, L., McDonough, J., Gunlogson, C. (2009). An acoustic analysis of prosody in high-functioning autism. *Applied Psycholinguistics*, 30, 1–20.
- Diehl, J. J., Paul, R. (2012). Acoustic differences in the imitation of prosodic patterns in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 123–134.
- Feagans, L., Applebaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358–364.
- Fisher, W. R. (1985). The Narrative Paradigm: In the Beginning. *Journal of Communication* , 35, 74–89.
- Friend, M. (2011). Students with Autism Spectrum Disorder. In *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals* (3rd ed.) (pp 296–328). New Jersey: Pearson Education.

- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma* (2. ed). Oxford: Blackwell Publishing.
- Geurts, H. M., Embrechts, M. (2008). Language Profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1931–1943.
- Gillberg, C., Coleman, M. (1992). *The Biology of the Autistic Syndromes* (2nd ed.). London: Mac Keith Press.
- Golan, O., Ashwin, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V., Baron-Cohen, S. (2009). Enhancing Emotion Recognition in Children with Autism Spectrum Conditions: An Intervention Using Animated Vehicles with Real Emotional Faces. *Journals of Autism and Developmental Disorders*. 40, 269-279.
- Goldman, S. (2008). Brief report: Narratives of personal events in children with autism and developmental language disorders: Unshared memories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1982–1988.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: OUP.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1997). *Cohesion in English*. English Language Series 9. New York: Addison Wesley Inc.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101–119.
- Heina, M. (2011). Käänevormide kasutamine ja mõistmine SKAP lastel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Hogan-Brown, A. L., Losh, M., Martin, G. E., Mueffelman, D. J. (2013). An Investigation of Narrative Ability in Boys with Autism and Fragile X Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118, 77–94.
- Hobson, R. P. (1990). On the origins of self and the case of autism. *Development and Psychopathology*, 2, 163–181.
- Hobson, R. P., Lee, A., Hobson, J. A. (2010). Personal Pronouns and communicative engagement in autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 40, 653–664.

- Hoffman, L. M. (2009). The Utility of School-Age Narrative Microstructure Indices: INMIS and the Proportion of Restricted Utterances. *Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 365–375.
- Hughes, D., McGillivray, L., Schmidek, M. (1997). *Analysis of Narrative Language. Guide to Narrative Language*. Wisconsin: Thinking Publications Eau Claire.
- Jarrold, C., Brock, J. (2004). To match or not to match? Methodological issues in autism-related research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 81–86.
- Johnston, J. R., Miller, J., Tallar, P. (2001). Use of cognitive state predicates by language impaired children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 349–370.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177–191.
- Kallavus, T., Reimaa, V. (2011). Saateks. *Eripedagoogika nr 37*, 3–4.
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeele õpetus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). Kõnearendus. Emakeele abiõppe II. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). Üldkeeleteadus. Toim. Tragel, I. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kasik, R. (2007). Sissejuhatus tekstiõpetusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kissine, M. (2012). Pragmatics, Cognitive Flexibility and Autism Spectrum Disorders. *Mind & Language*, 27, 1 pp. 1–28.
- Kobolt, K. (2010). PEP-3 test 3-8 aastaste autismiga laste arengu hindamisel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Labov, W. (1997). Some Further Steps in Narrative Analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7, 395–415.
- Leinonen, E., Letts, C., Smith, B. R. (2002). Narratives and storytelling. *Children's Pragmatic Communication Difficulties*, 92-125. London; Philadelphia: Whurr.

Leonard, L. (2003). Specific language impairment: characterizing the deficits. In Y. Levy and J. Schaeffer (Eds.). *Language competence across population. Toward a definition of specific language impairment* (pp. 209–231). London : Lawrence Erlbaum Associates.

Liles, B.Z., Duffy, R. J., Merritt, D.D., Purcell, S.L. (1995). Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders. *Journal of Speech & Hearing Research*, 38, 415–426.

Lindström, L. (2000). Narratiiv ja selle sõnajärg. *Keel ja Kirjandus*, 3, 190–200.

Logopeedide kutsestandard, tase 7 (2013). Kutsekoda.

<http://kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10463859> (külastatud 16.05.2014).

Lombardo, M.V., Barnes, J.L., Wheelwright, S.J., Baron-Cohen, S., 2007. Self-referential cognition and empathy in autism. *PLoS ONE* 2, 9, 883.

Lovaas, O. I. (1998). Arenguhälbega laste õpetamine. Tartu: Eesti Autismiühing.

Loveland, K., & Tunali, B. (1993). Narrative language in autism and the theory of mind hypothesis: A wider perspective. In S. Baron- Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 247–266). NY: Oxford University Press.

Losh, M. Capps, L. (2003). Narrative Ability in High-Functioning Children with Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, No. 3, 239–251.

Losh, M., & Capps, L. (2006). Understanding of emotional experience in autism: Insights from the personal accounts of highfunctioning children with autism. *Developmental Psychology*, 42(5), 809–818.

Löfkvist, U., Almkvist, O. Lyxell, B., Tallberb, I.-M. (2014). Lexical and semantic ability in groups of children with cochlear implants, language impairment and autism spectrum disorder. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78, 253–263.

Maailma Tervishoiuorganisatsioon (1992). *RHK-10 Psüühika- ja käitumishäired - kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised*. Tartu: Tartu Ülikooli psühhiaatrikliinik.

- Manolitsi, M., Botting, N. (2011). Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as a additional source of clinical information. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 39–55.
- McCabe, A., Hillier, A., Shapiro, C. (2013). Brief report: Structure of personal narratives of adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 733–738.
- McGregor, E., Bennett, M. (2008). Narrative dependency and the false belief task in autism. *European Journal of Developmental Psychology*, 5 (1), 1–18.
- Merritt, D. D., Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 359–552.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Shopler, E. (2004). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Springer Science.
- Mets, A. (2012). Using social stories™ with illustrative videos to teach emotion recognition to a child with Asperger's syndrome. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Mineo, B., Peischl, D., Pennington, C. (2008). Moving Targets: The Effect of Animation on Identification of Action Word Representations. *Augmentative and Alternative Communication*, 24, 162–173.
- Moseley, R. L., Shtyrova, Y., Mohr, B, Lombardob, M. V., Baron-Cohen, S., Pulvermüller, F. (2015). Lost for emotion words: What motor and limbic brain activity reveals about autism and semantic theory. *NeuroImage* 104, 413–422.
- Mäesaar, K. (2010). Narratiivi loome oskused 5-6 aastastel lastel. Publitseerimata teadusmagistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Nelson, K. (1996). Language in Cognitive Development. New York: Cambridge University Press.
- Norbury, C. F., Bishop, D.V.M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, No 3, 287–313.

Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: a cross-disorder comparison. *Journal of child language*, 41(03), 485–510.

Oetting, J. B. (1999). Children with SLI use argument structure cues to learn verbs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1261–1274.

Padrik, M. (2010). Spetsiifilise kõnearengupuudega eesti laste sõnamoodustusoskus. Doktoritöö. Tartu ülikool.

Padrik, M. (2013). Keelelise arengu puuded lastel. M. Padrik, M. Hallap (Toim), *Kõne- ja keelepuuded lastel ja täiskasvanutel* (lk 129–219). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Perk, K. (2011). Sensorse alaalia avaldumine eesti keeles: juhtumikirjeldus. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Perovic, A. (2013). Comprehension of reflexive and personal pronouns in children with autism: A syntactic or pragmatic deficit? *Applied Psycholinguistics*, 34, 813–835.

Peterson, K. (2012). Juhtumiuuring: semantilis-pragmaatiliste oskuste areng spetsiifilise kõnearengupuudega lapse näitel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Pickles, A., Simonoff, E., Conti-Ramsden, G., Falcaro, M., Simkim, Z., Charman, T., et al. (2009). Loss of language in early development of autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 50, 843–852.

Piip, A. (2011). Teksti sidususe ja terviklikkuse hindamine 5-6-aastastel lastel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Prants, M. (2012). Tegusõna vormide moodustamine spetsiifilise kõnearengupuudega 5-6-aastastel lastel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Raidsalu, R. (2010). Nimisõna tüve- ja grammatiliste morfeemide kasutus viieaastastel motoorse alaaliaga lastel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Raidsalu, R., Padrik, M. (2011). Nimisõna tüve- ja grammatiliste morfeemide kasutus viieaastastel motoorse alaaliaga lastel. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 40–47.

- Schneider, P., Hayward, D., Dube, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30, 224–239.
- Scott, C., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse in school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 324–339.
- Siller, M., Swanson, M., Serlin, G., Teachworth, A. G. (2014). Internal state language in the storybook narratives of children with and without autism spectrum disorder: Investigating relations to theory of mind abilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 589–596.
- Snedeker, J., & Trueswell, J. (2002). Using prosody to avoid ambiguity: Effects of speaker awareness and referential context. *Journal of Memory and Language*, 48, 103–130.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat*, 6, 277–296.
- Southwood, F. Russel, A. F. (2004). Comparison of Conversation, Freeplay, and Story Generation as Methods of Language Sample Elicitation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 366–376.
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R. O. Freedle (Ed.). *New Directions in Discourse Processing* (pp. 53–67). New Jersey: Ablex.
- The Centers for Disease Control and Prevention (2014). Press release: CDC estimates 1 in 68 children has been identified with autism spectrum disorder. Retrieved from <http://www.cdc.gov/media/releases/2014/p0327-autism-spectrum-disorder.html>.
- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 1–21.
- Tager-Flusberg, H. & Sullivan, K. (1994). Predicting and explaining behavior: A comparison of autistic, mentally retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1059–1075.

- Tager-Flusberg, H. (1995). "Once upon a ribbit": Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45–59.
- Tager-Flusberg, H. & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16, 241–256.
- Tager-Flusberg, H. (1997). Perspectives on language and communication in autism. In Cohen, D. J. and Volkmar, F. R. (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.)* (pp. 894–900). New York: John Wiley and Sons.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience* (pp. 124–149). Oxford: Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, H. (2001). Understanding the language and communicative impairments in autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 185–205.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In: F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. J. Cohen (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, 3rd edition* (pp. 335–364). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Teiter, T. (2010). 5–6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Tenno, S. (2013). Ajalehepiltidel kujutatud põhiemotsioonide äratundmine autismispektri häirega 3. klassi õpilaste poolt. Publitseerimata bakalaureusetöö. Taru Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Terasmaa, M. (2011). Alakõnega 1. klassi õpilaste narratiivi loome oskused. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Trei, M. (2011). 5–6-aastaste laste narratiivsed oskused ja nende hindamine. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Tupits, K. (2012). TEACCHi põhimõtete kasutamise mõju autismispektri häirega õpilaste akadeemilisele edukusele eesti keeles. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies in Discourse Comprehension*. New York; London: Academic Press.

Vesker, L. (1986). Sõna foneetilise struktuuri omandamine vaegkõnega lastel. Kõnearendus alakõnelejate rühmas. Metoodiline juhend. Tallinn.

Väljataga, M. (2008). Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, nr 08–09, 684–697.

Westby, C., Moore, C., Roman, R. (2002). Reinventing the enemy's language: Developing Narratives in native american children. *Linguistics and Education*, 13, 235–269.

Wexler, K., Schütze, C., Rice, M. (1998). Subject case in children with SLI and unaffected controls: evidence for the Agr/Tns Omission Model. *Language Acquisition*, 7, 317–344.

Xi, C.-Y., Hua, T.-Y., Zhao, Y.-J., & Liu, X.-M. (2010). Characteristics of developmental regression in autistic children. *Chinese Journal of Contemporary Pediatrics*, 12, 781–783.

Zylstra, R. G., Prater, C. D., Walthour, A. E., Feliciano Aponte, A. (2014). Autism: Why the rise in rates? *The Journal of Family Practice* 63, 6, 316–320

Lisad

Lisa 1

Narratiivi Hindamisskaala (NHS)

Autorid: Kati Mäesaar, Marika Padrik, Merit Hallap

I. Jutustuse makrostruktuur	Kõrgem tase (arenenud narratiiv –3 punkti)	Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)	Madal tase (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	<p>Nimetab sündmuse koha (nt <i>tiigi/järve kallas, park/õu</i>) JA/VÕI aja (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>).</p> <p>JA Nimetab tegevuse (nt <i>palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida</i>).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased (nt <i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).</p>	<p>Nimetab ühe taustaelemendi (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased.</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatusega: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi.</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegelased (nt <i>tüdruk, kutsu</i>).</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegevuse (nt <i>mängivad</i>).</p> <p>VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p>
Konflikt ja lahendus	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: algatav sündmus/konflikt (nt <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).</p> <p>JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (nt <i>üks/mõlemad</i>)</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>

	<p><i>tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,” „mis ma nüüd teen?”, tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua.</i></p> <p>JA Tegevus olukorra lahendamiseks (nt koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada).</p> <p>JA Lahendus (nt koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule).</p>		
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse. Näiteks:</p> <p>Koera tunded ja/või tegevus (nt koer on märg, väsinud, õnnelik, rõõmus, uhke/ koeral on külm, koer naeratab, koer liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”).</p> <p>JA Tüdruku tunded ja/või tegevus (nt tüdruk on õnnelik, rõõmus, tänulik/tüdruk ütleb aitäh, tüdruk võtab palli).</p> <p>JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt nad hakkasid uuesti palli mängima).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p>VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt ja siis oli pall maas seal), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p>JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt nüüd on lõpp).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järelutama, et lugu on lõppenud.</p>
1.2. Teemakohasus ja teema arendamine	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses.</p> <p>JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt 62ärjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne.</p> <p>JA</p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega.</p> <p>JA/VÕI Esinevad kordused, teemat ei</p>

	JA Jutustuses ei ole mõttelünki , mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.	on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.	arendata edasi. JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot JA/VÕI Sündmuste käik on ebaloogiline .
II. Jutustuse mikrostruktuur			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel. JA Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) varieeruvalt .	Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt. VÕI Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps ei kasuta samaviitelisi sõnu (nt tüdruk ja koer mängisid palli. Tüdruk viskas palli vette. Tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.).	Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. Liialdab asesõnadega. VÕI Laps ei viita objektidele või tegelastele. Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.
2. Vaimsust väljendav sõnavara	- Tegelaste tundeid (ehmunud, kurb, rõõmus jne) on väljendatud jutus igal pool, kus on vaja ja võimalik. - Kasutab mitmekesisest vaimsust väljendavat sõnavara (õnnetu, kurb, nukker). - Kasutab nii: afektiivset seisundit /tegelaste tundeid (nt innukalt, ehmunult, kartis, kurva näoga, oli kahju, nuttes) kui ka kognitiivset seisundit (tahtis, otsustas, ei teadnud, kogemata, vaatas tähenduses arvas,	- Kasutab tundeid väljendavaid sõnu ainult mõnel juhul. VÕI - Kasutab ainult üksikuid vaimsust väljendavaid sõnu tegelaste iseloomustamiseks (kurb, rõõmus). - VVS ei ole mitmekesine.	- Ei kasuta ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete kirjeldamiseks. - Kasutab sobimatut VVS (Poiss hakkas kurjaks saama pro poiss kurvastas, vihane pro kurb).

	sai aru, tuli selle peale, tuli mõte jne) väljendavat sõnavara. Laps võib kasutada vaimsust väljendavaid sõnu, mida originaaltekstis ei ole.		
3. Siduvate vahendite kasutamine	Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal, lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljätet. Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.	Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt: valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte sidendit (nt <i>aga, et</i>) või siduvat vahendit (nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks. Eksib sidendite kasutamisel üksikute juhtudel (nt <i>aitas koera sest et hoidis tast kinni.</i>).	Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks. VÕI Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid (nt <i>siis</i> , määrsõna <i>siin</i>). JA/VÕI Kasutab valet sidendit.
4. Grammatiline õigsus ja keerukus	Jutustuses esinevad nii liht- kui lihtlausungid . Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui..., siis.....; Sellepärast, et....; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised väärtused, mille laps parandab ise.	Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid . Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).	Ülekaalus baaslausungid. Esinevad mitmed agrammatilised lausungid : elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused. Esinevad sõnavormivead.

*Episood - jutugrammatika mudeli (*story grammar model*; Stein & Glenn, 1979) järgi koosneb jutustus tausta (*setting*) kategooriast (käesolevas juhendis sissejuhatuse osa) ja episoodi süsteemist. Episoodi kirjeldust võib lugeda terviklikuks, kui see sisaldab algatavat sündmust ehk konflikti, tegelaste plaane olukorra lahendamiseks, tegevuse kirjeldust ja lahendust. Algajate jutustajate puhul võivad tegevus ja lahendus kokku langeda.

**Ellips lauses – tuleb eristada ellipsit kui sidususe vahendit (nt *Pille vaatas lumememme. __Vaatas, et liiga suur pall oli. Tuli poiss. __Tahtis ka lumememme hakata tegema. Tüdruk aitas koera. __ hoidis tast kinni*). Kui lausest puudub obligatoorne lauseliige, mis ei ole tuletatav eelmise lause alusel, on tegemist agrammatilise lausungiga (nt *Pille. lumememme. siis kukkus maha. palli mängisid.*)

Näited:

Madal tase

mängivad palli. kukkus vette. tüdruk ehmub. ja koer võtab ära. ja siis tüdruk ehmub. ja siis said jälle sõbraks.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	1	2	2	1	1	1	1

Makrostruktuur: arenemata ja areneva taseme vahel

Mikrostruktuur: arenemata tasemel

poiss tüdruk ja koer. palliga lendas jõkke. koer ujus koos palliga. tüdruk aitas kohe ja siis ja siis said sõbraks vot.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	1	1	2	1	1	1	1

Makrostruktuur: arenemata tasemel

Mikrostruktuur: arenemata tasemel

Arenemata tasemel oleva jutustaja puhul vajavad arendamist järgmised oskused:

1) oskus teemat arendada: tuua välja olulisi detaile põhisündmuse osas (nt miks kukkus pall vette?), tegelaste motiivide ja tunnete osas (mida keegi tegelastest mõtleb, plaanib ja miks?), tegelaste tegevuse täpne kirjeldamine (nt koera tegevused – hüppab vette, ujub, toob palli ära, annab tüdrukule).

2) oskus kasutada jutustamisel erinevaid lausemalle ja neid omavahel seostada.

3) jutustuse struktureerimine: sissejuhatuse tegemine kuulaja jaoks tausta loomiseks (nt tegelased, koht) ja jutu lõpetamine

Keskmine ehk arenev tase:

tüdruk ja koer mängivad palli. pall kukkus vette. koer hüppas järgi. koer tõi palli ära. ja (...) ja siis (...) said edasi mängida.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2	3	3	3	2	1	2

Makrostruktuur: arenenud tasemel

Mikrostruktuur: areneval tasemel

koer ja tüdruk mängivad palli. ja siis tüdruk viskas liiga kaugele. ja see kukkus vette. siis koer hakkas seda ära tooma. ja siis pärast ta ei saanud enam välja. ja tüdruk aitas teda. ja siis nad said jälle hakkasid palli mängima.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2	2	3	2	2	2	2

Makrostruktuur: areneval tasemel

Mikrostruktuur: areneval tasemel

Areneval tasemel oleva jutustaja puhul vajavad toetamist järgmised oskused:

- 1) sissejuhatuse tegemine kuulaja jaoks (kus ja millal toimub tegevus)
- 2) sündmuste käigu täpne edasi andmine (eriti lahenduse osas oluliste ja vähemoluliste detailide eristamine ja väljatoomine, tegelaste sisemiste reaktsioonide ja plaanide kirjeldamine – miks ja milleks keegi tegutseb, mida mõtleb, tunneb)
- 3) peamiselt vajab arendamist aga mikrostruktuur, st oskus kasutada jutustamisel erinevaid lausemalle, neid omavahel seostada ja kasutada viitamistehnikat.

Kõrge ehk arenenud tase:

Pallilugu: koer ja tüdruk mängisid palli ühel ilusal kevadpäeval. ja ja ühel hool viskas tüdruk nii kõva hooga et koera pall kukkus vette. koer ehmatas et ta pall vette kukkus ja otsustas minna sellele ise järele. kui ta oli selle ära toonud andis ta selle tüdruku kätte. ja ta nägi väga väsinud näoga. (...) tüdruk kummardas ta ees ja kallistas teda tugevasti.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	3	3	3	3	2	2	3

Makro: arenenud tasemel

Mikro: areneval tasemel

Arendamist vajavad oskused:

- 1) kasutada lausete seostamiseks erinevaid sidususe vahendeid.
- 2) kasutada erinevaid viitamise vahendeid

Pallilugu: oli kord üks ilus suvepäev. Tiina ja Muki mängisid palli. aga järsku viis pall (...) tuulega vette palli.(...) tüdruk ehmus. (...) ta ei teadnud, mida ette võtta. ää: Muki läks (...) Muki otsustas, et ta läheb ise järele. Tiina a- pani omakäed silmaa ette, sest ta ei julgenud koera poole vaadata. koer tõi palli (...) palli selle veest tagasi. ja siis (...) kallistas teda. ja Mukil oli hea meel, et teda tänati ja sai oma sõpra aidata.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	3	3	3	3	3	3	3

Makrostruktuur: arenenud tasemel

Mikrostruktuur: arenenud tasemel

Lisa 2

Järgnevalt tuuakse välja ASH iseloomustavad tunnused (Friend, 2011).

Autismispektri häirega last iseloomustavad tunnused:

• Laps ei soovi luua silmkontakti;	
• Lapsel on vähe sõpru, soovib olla pigem üks;	
• Lapsel esinevad sensoorsed häired (nägemise, kuulmise, puutetundlikkuse, maitsetundlikkuse, haistmistundlikkuse hüpo- ja hüpersensitiivsus, tasakaalu ja kehataju häired);	
• Lapsel esinevad käitumisraskused, ebasobivad käitumismallid;	
• Lapsel puudub kujutlusvõime (loomingulisus);	
• Lapsel puudub empaatiavõime (või on vähene);	
• Lapsel esinevad raskused olulise info eristamisel ebaolulisest (keskenduvad detailidele);	
• Laps talub raskesti muutusi, ei taju erinevate olukordade vahel seoseid;	
• Lapsel on raskusi tähenduste mõistmisega (nii visuaalse kui ka sõnalise info puhul);	
• Lapsel võivad klassis esineda motivatsiooniprobleemid;	
• Laps võib vahetunni/vaba, suunamata tegevuse ajal olla ärev;	
• Laps tuleb väga hästi toime arvutitega, koolis arvutamisega ja loodusainetega;	
• Laps tajub visuaalset materjali oluliselt paremini kui suulist.	

Semantilis-pragmaatilise puudega lapse kõnet iseloomustavad tunnused:

• Laps ei oska algetada ega lõpetada vestlusvooru;	
• Laps ei oska vooruvahetust ajastada: ei oota ära oma vooru, räägib vahele ja katkestab teisi eakaaslastega võrreldes oluliselt sagedamini;	
• Lapse kõnes esineb palju lõpetamata ütlusi, iseenda öeldu või vestluspartneri ütluste kordusi;	
• Laps ei pruugi mõista, et temaga räägitakse;	
• Laps võtab teiste poolt öeldut sõna-sõnalt ning ei mõista tihtipeale rääkija motiive;	
• Lapsel on raskusi ajamõistete omandamisega;	
• Laps kasutab suhtlemisel (pähe õpituid) ebasobivaid fraase;	
• Lapsel võib esineda ehholaalid ehk kajakõne.	
• Laps vajab lisaaega partneri ütluse tajumiseks ja vastamiseks. Esineb pause, laps ei reageeri täiskasvanu repliigile (ei võta vooru) või vastab ebaadekvaatselt (partnerite repliigid ei haaku semantiliselt).	
• Vestluse käigus võib olla probleemiks ka teemas püsimine: laps vahetab teemat või kaldub sellest kõrvale.	
• Laps ei arvesta vestluspartneri teadmistega. Laps kasutab ka palju asesõnu, mistõttu kuulaja ei mõista, kellest on jutt. Kokkuvõttes annab laps kuulajale liiga vähe infot.	
• Laps räägib tihtipeale sellest, mis teda huvitab (arvestamata kuulaja soove).	
• Lapse vastused on liiga detailsed või konkreetsed, ta toob vestlusse liigset asjakohatut infot.	

Lisa 3

Animeeritud pildiseeriad

Koeralugu

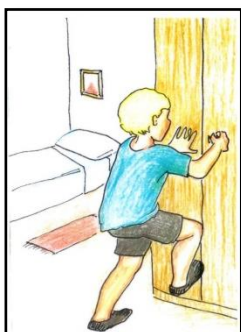


Pallilugu

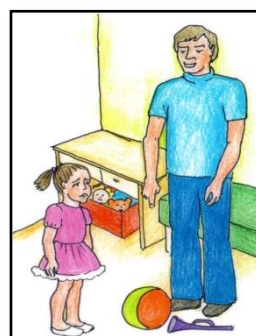


Staatilised pildiseeriad

Poisilugu



Tüdrukulugu



Tüdrukulugu

Ühel ilusal suvepäeval läks Anna oma sõbra Liisi juurde ja helistas tema ukse taga kella. Ta kutsus Liisi õue mängima. See mõte meeldis Liisile ja ta küsis oma isalt luba. Isa aga vaatas tüdruku sassis tuba ja sai pahaseks. Kõik mänguasjad olid põrandal laiali. Isa lubas Liisil õue minna, aga käskis Liisil toa enne ära koristada.

Tüdruk läks oma tuppa ja hakkas mänguasju kasti korjama. Ta kiirustas, sest Anna ootas teda koridoris. Liis loopis lohakalt asjad kasti ja lükkas selle laua alla. Seejärel jooksis tüdruk isa juurde uuesti luba küsima. Isa tuli Liisi tuppa ja märkas, et tuba pole ikka korras. Pall ja pasun vedelesid endiselt maas.

Isa sai nüüd päris pahaseks ega lubanud Liisil õue minna. Liis oli väga kurb. Edaspidi koristab ta oma tuba alati korralikult.

Pallilugu

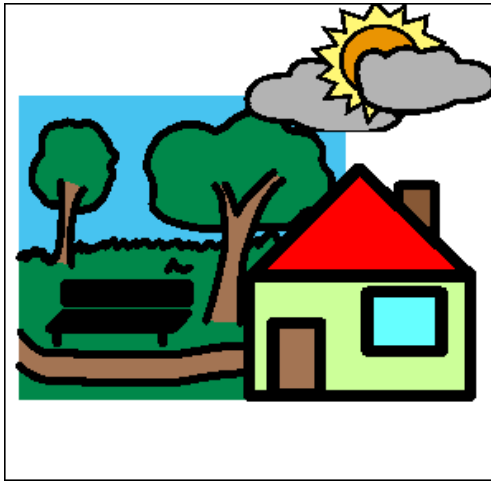
Ühel ilusal suvepäeval mängis Tiina Mukiga tiigi ääres palli. Neil oli koos väga lõbus.

Järsku viis tuul palli lendu ja pall kukkus tiigi keskele sügavasse vette. Tiina ehmus. Ta ei teadnud, kuidas palli tiigist kätte saada.

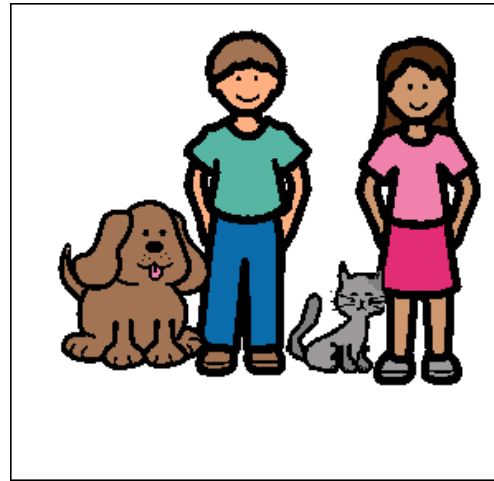
Muki otsustas palli ise veest välja tuua, sest Tiina ei osanud ujuda. Koer hüppas vette ja hakkas kiiresti palli poole ujuma. Tiina kartis, et Muki võib sügavas vees ära uppuda. Ta pani käed silmade ette ega julgenud koerakese poole vaadatagi.

Õnneks sai Muki palli veest kätte. Ta haaras selle hammaste vahele ning ujus kaldale.

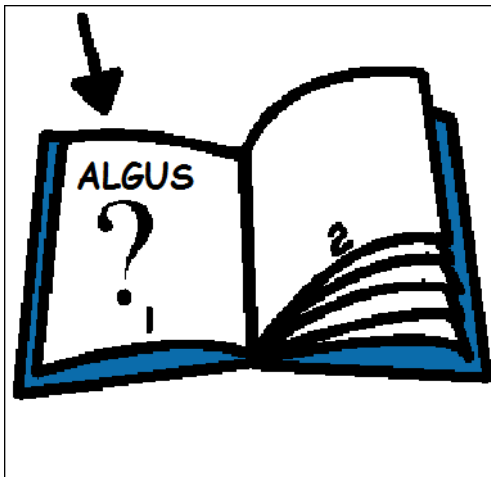
Nii saigi Tiina oma palli tagasi. Tüdruk tänas Mukit ja kallistas koerakest õnnelikult. Muki liputas suurest rõõmust saba. Tal oli hea meel, et oma sõpra aidata sai.



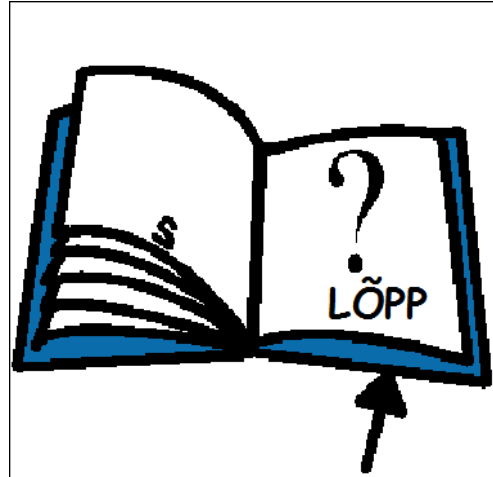
Tegevuse koht ja aeg.



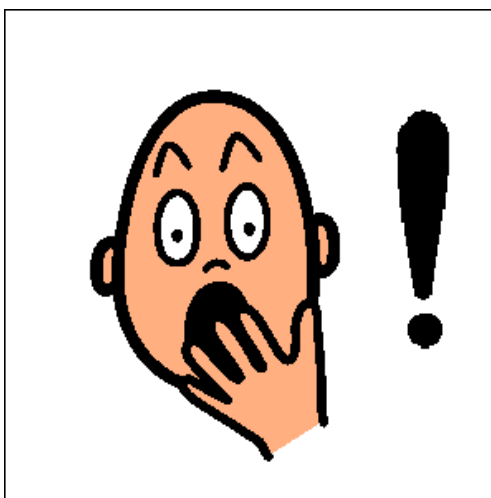
Tegelased.



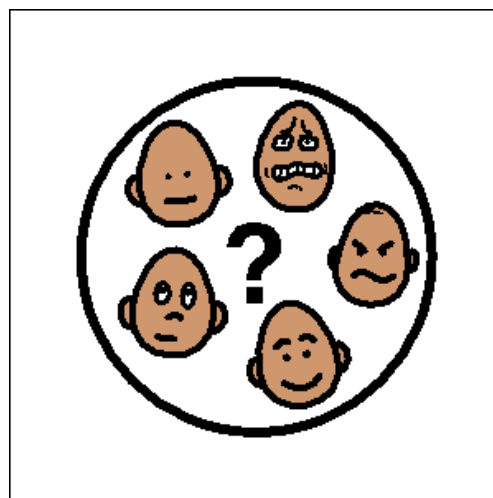
Loo algus.



Loo lõpp.



Teemaarendus.



Tegelaste tunded loo lõpus.

Lapsega kohtutakse kahel korral vähemalt ühepäevalise vahega. Esimesel päeval viiakse läbi traditsiooniline uurimine (staatiliste pildiseeriatega), teisel korral modifitseeritud uurimine (animeeritud pildiseeriatega). Uurimise käigus lindistatakse nii vahendatud kui ka vahendamata mudeldatud jutustusi. Transkribeeritakse ning hinnatakse vahendamata jutustusi.

I ETAPP - tekstiloomes staatilise pildiseeria alusel

1. Kontakti loomine lapsega (enda tutvustamine, lapse nime küsimine, lapsele huvipakkuval teemal lühike vestlus).

2. Vahendatud jutustuse uurimine

2.1. Uurijaga koostegutsemiseks motiivi loomine ja vahenditega tutvumine.

Uuriija räägib lapsele: *“Mul on kaasas mänguteleviisor ja pildid”*. Uuriija paneb mänguteleviisori koos ribale asetatud pildiseeriaga lapse ette lauale. Pildid on kaetud ja laps neid ei näe. *„Nende piltide järgi saab jutukese teha.”* Uuriija võtab välja mängulooma. *„Vaata, kes mul veel kaasas on!”* Lapse vastus/reaktsioon. *„Konnale meeldib televiisorist multifilme vaadata. Aga konn peab korra sööma minema.”* Uuriija suunab last, et ta viiks konna ukse taha. *„Ma jutustan sulle nende piltide järgi ühe loo. Vaata pilte. Kuula hästi tähelepanelikult ja jäta meelde. Pärast saad sina seda sama lugu konnale jutustada. Tema seda jutukest ei kuule.”*

2.2. Uurijapoolse jutustuse kuulamine.

Lapse ees on mänguteleviisor, mille ekraanil on kaetult esimene pilt. Uuriija avab esimese pildi ja laps vaatab seda umbes 5 sekundit. Esimese pildi juures uurija räägib: *„Meil on pilt, aga häält ei ole. Kuidas me saame häält juurde panna? Keera televiisor valjemaks ja siis ma hakkas sulle jutustama.”* (Laps leiab häälenupu ja vajutab seda mängult. Abina suunab uurija last mänguekraanil olevat „häälenuppu“ otsima). *„Aitäh, et sa televiisori valjemaks panid, nüüd saame jutukest kuulata.”* Uuriija räägib esimese pildi kohta vastava tekstiosa. Uuriija hakkab riba liigutama. Järgmise nelja pildi puhul vaatab laps iga pilti 5 sekundit ja kuulab sellele järgnevat tekstiosa.

2.3. Vahendatud jutustuseks motiivi loomine.

Pärast jutustamist räägib uurija: *„Vaata, kas konn on tagasi tulnud.”* Laps toob ukse tagant konna. Konn pannakse lapse vastu istuma. Uuriija ise jääb lapse kõrvale istuma ja vajadusel aitab multifilmi riba liigutada. Uuriija räägib: *„Näitame konnale ka seda „multifilmi”. Minu hääl väsis ära. Nüüd on sinu kord konnale seda sama lugu jutustada. Lindistame sinu jutukese, siis saavad teised mänguloomad ka seda toredat jutukest pärast kuulata. Uuriija võtab diktofoni välja. Räägi nüüd terve jutuke konnale täpselt edasi.”* Liiguta pilte samamoodi, nagu mina enne tegin. *„Kui oled jutustamiseks valmis, ütle mulle.”*

2.4. Vahendatud jutustuse lindistamine.

2.4.1. Uuriija lülitab diktofoni sisse ja ütleb lapse *nime*, *kooli* ning „*vahendatud jutustus*“.

2.4.2. Uuriija laseb lapsel rahulikult jutustada. Pikkade pauside ajal tuleb olla kannatlik. Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus on väga pikk, võib last ergutada julgustavate repliikide (*Jutusta edasi! Räägi edasi!*) ning suunavate küsimuste abil (*Mis edasi sai? Mis nüüd juhtub?*). Julgustamiseks ei sobi konkreetsed küsimused tegelaste, sündmuste, tegevuste kohta (*Räägi, mida poiss edasi tegi.*). Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), räägib uuriija: „*Ma ei kuulnud sind. Palun ütle uuesti!*“.

2.4.3. Kui laps on lõpetanud, kiidab uuriija teda jutustamise eest („*Tubli! See oli nii tore jutukene!*“).

2.5. Teksti mõistmise uurimine.

Uuriija räägib lapsele: „*Meile meeldis väga sinu jutuke. Mul ei jäänud hästi meelde... (jätkub küsimusega)*“. Uuriija esitab küsimused ükshaaval, laseb lapsel rahulikult mõelda. Lapse vastuse õigsusele ei tohi anda hinnangut (õige või vale) ning reageerida tuleb vaid peanoogutuse või lühirepliigiga (*jah, ahah* vm). Kui laps ei vasta – kordab uuriija küsimust, lisades lause ette „*Mida sa arvad?*“. Kui laps vastab „*ei tea*“, küsib uuriija uuesti: „*Mida sa arvad?*“ ja kordab küsimust. Kui laps teist korda ei vasta või ütleb „*ei tea*“, siis tuleb pakkuda lapsele vastusevariandid. Seejärel jätkab järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), räägib uuriija: „*Ma ei kuulnud hästi. Palun ütle see uuesti!*“. Kui kõik küsimused on küsitud ja neile vastatud, lülitab uuriija diktofoni välja.

3. Vahendamata mudeldatud jutustuse uurimine

3.1. Motiivi loomine vahendamata jutustuseks.

Uuriija istub lapse kõrval, asetab lauale uued pildid ning riba. Räägib: „*Mul on veel üks tore multikas. Aga see on sassi läinud. Palun pane pildid õigesti. Mina tean, et see pilt on esimene*“. Uuriija paneb paika esimese pildi riba peale ning laseb lapsel kuni 1 minut pilte järjestada. Lapse tulemus fikseeritakse protokollis. Kui laps järjestab õigesti, kiidab teda: „*Tubli! Sa panid pildid õigesti järjekorda!*“ Kui laps ei osanud pilte järjestada, räägib: „*Tubli! Sina panid pildid sedasi, aga nii võib ka panna.*“, ja asetab pildid ise õigesti järjekorda. Lapsel lastakse reastatud pildiseeriat vaadelda. Seejärel uuriija räägib: „*Konn tahab veel multikat vaadata. Meil on pildid olemas, aga häält ei ole. Keera televiisor valjemaks ja räägi konnale veel üks jutuke.*“ Laps leiab häälenupu ja vajutab seda mängult. Uuriija räägib: „*Lindistame selle jutukese ka maki peale, siis saavad teised mänguloomad ka seda toredat jutukest kuulata. Kui oled jutustamiseks valmis, ütle mulle.*“

3.2. Vahendamata jutustuse lindistamine.

3.2.1. Uuriija lülitab diktofoni sisse. Ütleb lapse *nime* ja *kooli*, „*vahendamata jutustus*“. Uuriija laseb lapsel rahulikult jutustada, pikkade pauside ajal tuleb olla kannatlik.

Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus on väga pikk, võib last ergutada julgustavate repliikide abil (*Jutusta edasi! Räägi edasi!*) ning suunavate küsimuste abil (*Mis edasi sai? Mis nüüd juhtub?*). Julgustamiseks ei sobi konkreetsete küsimused tegelaste, sündmuste, tegevuste kohta (*Räägi, mida poiss edasi tegi.*). Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uuriija: „*Ma ei kuulnud sind. Palun ütle uuesti!*“

3.2.2. Kui laps on lõpetanud, kiidab uuriija teda jutustamise eest („*Tubli! See oli nii tore jutuke!*“).

3.3. Pildiseerial kujutatud sündmuse mõistmise uurimine.

Uuriija räägib lapsele: „*See oli väga vahva multikas. Aga tuleta mulle meelde ...* (lõpetab repliigi küsimusega“. Uuriija esitab küsimused ükshaaval, laseb lapsel rahulikult mõelda. Lapse vastuse õigsusele ei tohi anda hinnangut (õige või vale), reageerida tuleb vaid peanoogutuse või lühirepliigiga (*jah, ahah* vm). Kui laps ei vasta – kordab uuriija küsimust, lisades lause ette „*Mida sa arvad?*“. Kui laps vastab „ei tea“, küsib uuriija uuesti: „*Mida sa arvad?*“ ja kordab küsimust. Kui laps teist korda ei vasta või ütleb „ei tea“, siis tuleb pakkuda lapsele vastusevariandid. Seejärel jätkab uuriija järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uuriija: „*Ma ei kuulnud hästi. Palun ütle see uuesti!*“. Kui kõik küsimused on küsitud ja neile vastatud, lülitab uuriija diktofoni välja.

3.4. Uuriija tänab last jutustuse eest („*Aitäh, et sa aitasid multikatele hääle juurde panna.*“).

II ETAPP – jutustamine animeeritud pildiseeriatega

1. Kontakti loomine (lapsele huvipakkuval teemal lühike vestlus, näidata lapsele juba tuttavat kaasavõetud mänguasja (konna).

2. Vahendatud jutustuse uurimine

2.1. Motiivi loomine vahendatud jutustuseks ning tutvumine animeeritud pildiseeriaga ja PCS piltidega.

2.1.1. Uuriija istub lapsega kõrvuti laua taga. Räägib: „*Kas sa mäletad, mis mul eelmine kord kaasas oli?*“ Laps vastab. „*Aga vaata mis mul täna kaasas on! Arvuti!*“ Uuriija laseb lapsel arvutiga tutvuda (vajadusel lühike vestlus). Räägib: „*Aga vaata, mis mul veel on!*“ Näitab staatilisi pilte. „*Need pildid on mul arvutis ka. Nüüd saame arvutis multikaid teha. Konn tahaks ka multikat vaadata, aga kahjuks peab ta sööma minema.*“ Uuriija suunab last konna ukse taha viima. „*Vaata nüüd, kus on arvutil häälenupp.*“ Uuriija suunab last õigest kohast nuppu otsima. „*Pane sina häääl valjemaks, mina jutustan sulle. Kuula hästi tähelepanelikult ja jäta meelde. Pärast saad sina seda sama lugu konnale jutustada. Tema seda jutukest ei kuule.*“

2.2. Uurijapoolse jutustuse kuulamine ja kujutluse loomine narratiivi struktuurist.

2.2.1. Uuriija näitab arvutiekraanil ükshaaval slaide ja räägib iga slaidi juurde vastava osa tekstist. Esmalt näeb laps slaidi ja sellega kaasnevat animatsiooni. Laps vaatab seda umbes 5 sekundit, seejärel esitab uurija slaidi kohta tekstilõigu. Animeeritud slaid on samal ajal lapse ees ekraanil. Seejärel valib laps laual olevast viiest pildist sobiva (staatilise) pildi. Uuriija räägib: „*Vaata pilti ja otsi laua pealt samasugune.*“

2.2.2. Järgneb jutustuse struktuurielementide teadvustamine uurija poolt (tegelaste tutvustamine, tausta kirjeldamine, loo algus, teemaarendus, loo lõpp ning tegelaste tunded). Selleks kommenteerib/nimetab uurija jutustuse olulisi osi, viies need visuaalselt kokku PCS piltidega (kujutavad sümboolselt struktuurielemente. Selle tegevuse eesmärgiks on luua lapsele ettekujutus jutustuse struktuurist. Uuriija räägib: „*Kuula! Minu jutul oli algus. Kõigepealt rääkisin, kellest oli juttu* (esitab PCS pildi esimese seeriapildi kohale). *Kus lugu toimus* (osutab samale pildile ning lisab selle kohale PCS pildi). *Edasi rääkisin, mida tegelased tegid* (osutab pildile ning lisab pildi kohale PCS pildi). *Siis tuli jutu keskpaik, kus juhtus midagi* (osutab pildile ning lisab selle kohale PCS pildi). *Minu jutul oli lõpp* (esitab sümboli pildi kohale). *Rääkisin, kuidas lugu lõppes ning kuidas tegelased ennast tundsid* (esitab vastava sümboli).“ Iga struktuurielemendi järel osutab uurija vastavale PCS pildile.

2.3. Motiivi loomine vahendatud jutustuseks.

Uuriija ütleb: „*Vaata, kas konn on tagasi tulnud.*“ Laps toob ukse tagant konna. Konn pannakse arvuti kõrvale istuma. „*Näitame konnale ka seda multifilmi. Minu hääl väsis ära. Nüüd on sinu kord konnale seda lugu jutustada.* Uuriija võtab diktofoni välja. „*Lindistame täna ka sinu jutukese, siis saavad teised mänguloomad ka seda toredat jutukest kuulata. Vajuta nupule, siis tuleb järgmine pilt* (vajadusel tuleb lapsele näidata, mis nupule peab vajutama). *Räägi nüüd terve jutuke konnale täpselt edasi.*“ *Kui oled jutustamiseks valmis, ütle mulle.*“

2.4. Vahendatud jutustuse lindistamine.

2.4.1. Uuriija lülitab diktofoni sisse. Ütleb lapse nime, kooli ning „*vahendatud jutustus*“.

2.4.2. Uuriija laseb lapsel rahulikult jutustada, pikkade pauside ajal tuleb olla kannatlik. Kui laps vajab abi, siis tuleb juhtida tähelepanu osutades vastavale PCS pildile, kus lapse jutustuse järg parasjagu on (meenutamaks jutustuse struktuurielemente). Lisaks kasutada järgmisi julgustamisvõimalusi: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus on väga pikk, võib last ergutada julgustavate repliikide abil (*Jutusta edasi! Räägi edasi!*) ning suunavate küsimuste abil (*Mis edasi sai? Mis nüüd juhtub?*). Julgustamiseks ei sobi konkreetsed küsimused tegelaste, sündmuste, tegevuste kohta (*Räägi, mida poiss edasi tegi.*). Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uurija: „*Ma ei kuulnud sind. Palun ütle uuesti!*“.

2.4.3. Kui laps on lõpetanud, kiidab uurija teda jutustamise eest („*Tubli! See oli nii tore jutuke!*“).

2.5. Teksti mõistmise uurimine.

Uuriija räägib lapsele: „*Mulle meeldis väga sinu jutuke. Mul ei jäänud hästi meelde...*“ (jätkab repliiki küsimusega). Uuriija esitab küsimused ükshaaval ja laseb lapsel rahulikult mõelda. Ei tohi anda hinnangut lapse vastuse õigsusele (õige või vale), tuleb reageerida vaid peanoogutuse või lühirepliigiga (*jah, ahah* vm). Kui laps ei vasta – kordab uuriija küsimust, lisades lause ette „*Mida sa arvad?*“. Kui laps vastab „*ei tea*“, küsib uuriija uuesti: „*Mida sa arvad?*“ ja kordab küsimust. Kui laps teist korda ei vasta või ütleb „*ei tea*“, siis tuleb pakkuda lapsele vastusevariandid. Seejärel jätkab uuriija järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uuriija: „*Ma ei kuulnud hästi. Palun ütle see uuesti!*“. Kui kõik küsimused on küsitud, lülitab uuriija diktofoni välja.

2.6. Uuriija tänab last jutustamise eest.

3. Vahendamata mudeldatud jutustuse uurimine

3.1. Motiivi loomine vahendamata jutustuseks.

Uuriija istub lapse kõrval ning paneb valmis uue pildiseeria (animeeritud ja staatilise). Kõigepealt asetab uuriija lapse ette staatilised pildid. Räägib: „*Mul on veel üks tore multikas. Aga see on sassi läinud. Palun pane pildid õigesti. Ma tean, et see pilt on esimene*“. Uuriija paneb paika esimese pildi ja laseb lapsel kuni 1 minut pilte järjestada. Tulemus fikseeritakse protokollis. Kui laps järjestab õigesti, siis uuriija räägib: „*Tubli! Sa panid pildid õigesti järjekorda!*“. Kui laps ei osanud pilte järjestada, ütleb uuriija: „*Tubli! Sina panid pildid sedasi, aga nii võib ka panna*“, ja asetab pildid ise õigesti järjekorda. Lapsel lastakse pildiseeriat vaadelda. Lapse ette jäävad PCS pildid ja staatiline pildiseeria.

Uuriija räägib: „*Konn tahab veel multikat vaadata. Meil on need samad pildid arvutis ka olemas. Aga minu hääl on väsinud. Pane hääl valjemaks ja räägi ise konnale see jutuke. Ära unusta, et jutukeses räägid, kus lugu toimub, kellest on juttu, kuidas lugu algab, mis juhtub, kuidas lugu lõppeb ning kuidas tegelased ennast tunnevad.*“ (uuriija osutab samal ajal vastavatele PCS piltidele). Laps leiab häälenupu ja vajutab seda. Uuriija räägib: „*Lindistame selle jutukese ka maki peale, siis saavad teised mänguloomad ka seda toredat jutukest kuulata. Kui oled jutustamiseks valmis, ütle mulle.*“ Kui lapsel läheb meelest, kuidas saab järgmist pilti, tuletab uuriija talle meelde: „*Kui tahad järgmist pilti, siis vajuta nupule*“.

3.2. Vahendamata mudeldatud jutustuse lindistamine.

3.2.1. Uuriija lülitab diktofoni sisse ja ütleb lapse nime, kooli ning „vahendamata jutustus“.

3.2.2. Uuriija laseb lapsel rahulikult jutustada, pikkade pauside ajal tuleb olla kannatlik. Kui laps vajab abi, siis tuleb juhtida tähelepanu osutades vastavale PCS pildile, kus lapse jutustuse järg parasjagu on (meenutamaks jutustuse struktuurielemente). Lisaks kasutada järgmisi julgustamisvõimalusi: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada julgustavate repliikide abil (*Jutusta edasi! Räägi edasi!*) ning suunavate

küsimuste abil (*Mis edasi sai? Mis nüüd juhtub?*). Julgustamiseks ei sobi konkreetsed küsimused tegelaste, sündmuste, tegevuste kohta (*Räägi, mida poiss edasi tegi.*). Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütleb uurija: *“Ma ei kuulnud sind. Palun ütle uuesti!”*

3.2.3. Kui laps on lõpetanud, kiidab uurija teda jutustamise eest (*“Tubli! See oli nii tore multikas!”*).

3.3. Pildiseerial kujutatud sündmuse mõistmise uurimine.

Uurija räägib lapsele: *“See oli väga vahva multikas. Aga tuleta mulle meelde ...”* (esita küsimus repliigi lõpus. Uurija esitab küsimused ükshaaval, laseb lapsel rahulikult mõelda. Ei tohi anda hinnangut lapse vastuse õigsusele (õige või vale), tuleb reageerida vaid peanoogutuse või lühirepliigiga (*jah, ahah* vm). Kui laps ei vasta – kordab uurija küsimust, lisades lause ette *“Mida sa arvad?”*. Kui laps vastab *“ei tea”*, küsib uurija uuesti: *„Mida sa arvad?”* ja kordab küsimust. Kui laps teist korda ei vasta või ütleb *“ei tea”*, siis tuleb pakkuda lapsele vastusevariandid. Seejärel jätkab uurija järgmise küsimusega. Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), räägib uurija: *“Ma ei kuulnud hästi. Palun ütle see uuesti!”*. Kui kõik küsimused on küsitud, lülitab uurija diktofoni välja.

3.4. Uurija tänab last toredate jutukeste eest. (*„Nii tore oli sinuga multikaid vaadata ja jutukesi kuulata!”*).

1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (*sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt, öheksa*). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (*jes, hellou, stoori*), mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (*onju, nojah, eksole*). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega *e, a, ä* ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitusemärk *aa*.; *ee*.; *ää*: Köhatused märgi *khm*.

Osalejate märkimine: katsealuse lapse repliikide ette osalejat ei märgita, testi läbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuks lapse jutustusest.

Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult siis, kui see algab nimega, muidu väikse tähega.

Näiteks:

T: no räägi edasi.

2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?)

Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusvat intonatsiooni lausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algust märgitakse järjekorranumbriga, lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähista vaid need lapse lausungid, mis kuuluvad tema jutustusse (ära nummerda näiteks lausungit *Kas ma võin nüüd rääkima hakata?* vm). Alusta iga lausungit uelt realt.

Näiteks:

1. poiss ja tüdruk kelgutasid.

2. tüdruk sõitis alla ja põrkas vastu puud.

...

3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungi sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

Märgi poolelijäänud sõnad (märk -, näiteks *tüdru-*), kokku hääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks *jasiis* → *ja siis*), liitsõnade lahku hääldused aga märgi ühe sõnaga (*lume memm* → *lumememm*).

Märgid (vaata ka näidist)

langev intonatsioon	.
tõusev intonatsioon	?
paus (2 sek ja pikem)	(...)
sõna poolelijäämine	sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: si-
arusaamatu tekst	{---}

Väike näidis

1. tüdruk veeretab palli. (...)
2. ja siis paneb teise palli peale. (...)
3. poiss vehib käega et ütleb (...) pane see lumepall sinna suure palli peale. (...)

T: jutusta edasi.

4. poiss veeretab teise palli?
5. paneb sinna peale?
6. aga lumememmi keha vajub kat- lonti.
7. kokku vajub.
8. siis (...) siis poiss väheke on ku- õnnetu ja tüdruk nutab. (...)
9. siis veel poiss siis poiss on kurb ja tüdruk veel ikka nuta

Lisa 8

Kodeerimislehed

Kodeerimisleht (Koeralugu)

I. Jutustuse makrostruktuur	Kõrgem tase (arenenud narratiiv –3 punkti)	Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)	Madal tase (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	<p>Nimetab sündmuse koha (nt <i>park/õu</i>) JA/VÕI aja (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>).</p> <p>JA Nimetab tegevuse (nt <i>jalutamine, kõndimine</i>).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased (nt <i>koer/Pontu/ mingi muu koera nimi; poiss/Miku/muu poisi nimi</i>).</p>	<p>Nimetab ühe taustaelemendi (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased.</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatusega: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi.</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegelased (nt <i>poiss, kutsu</i>).</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegevuse (nt <i>jalutavad</i>).</p> <p>VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p>
Konflikt ja lahendus	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: algatav sündmus/konflikt (nt <i>mesilane nõelab koera nina/ koer sai nõelata/</i>).</p> <p>JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (nt <i>poiss kardab koera pärast; poiss mõtleb, kuidas koera aidata; poiss ütleb: „Oi, mis nüüd saab,“; poiss/koer on ehmunud; poiss otsustab koera aidata</i>).</p> <p>JA Tegevus olukorra lahendamiseks (nt <i>poisil tuleb meelde, et tal on taskus plaaster; poiss võtab taskust plaastri VÕI poiss paneb plaastri koera</i></p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>koera nina sai haiget, poiss paneb plaastri peale</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (nt <i>koer aitab poissi</i>).</p>

	<p>nina peale).</p> <p>JA Lahendus (nt <i>poiss paneb plaastri koera nina peale</i> VÕI <i>koeral pole enam valus</i>).</p>		
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse. Näiteks:</p> <p>Koera tunded ja/või tegevus (nt <i>koer on rõõmus, koer liputab saba, koer limpsib poissi, koer naeratab koer ütleb: „Aitäh!“</i>).</p> <p>JA Poisi tunded ja/või tegevus (nt <i>poiss on õnnelik, rõõmus/poiss ütleb: „Palun!“</i>, <i>poiss kallistab koera</i>).</p> <p>JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt <i>nad jalutasid koju / nad jalutasid edasi pargis</i>).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p>JA/VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli ninal plaaster</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunust</p> <p>JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud.</p> <p>VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli ninal plaaster</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunust</p>
1.2. Teemakohasus ja teema arendamine	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses.</p> <p>JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p>JA Jutustuses ei ole mõttelinki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne.</p> <p>JA</p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega.</p> <p>JA/VÕI Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.</p> <p>JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot</p> <p>JA/VÕI Sündmuste käik on ebaloogiline.</p>

Kodeerimisleht (*Poisilugu*)

I. Jutustuse makrostruktuur	Kõrgem tase (arenenud narratiiv –3 punkti)	Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)	Madal tase (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	<p>Nimetab sündmuse koha (nt <i>maja/ korter/tuba</i>) JA/VÕI aja (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>).</p> <p>JA Nimetab tegevuse (nt poiss vaatab aknast välja/sõber hüüab/ sõber kutsub õue/poiss tahtis mängima minna).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased (nt <i>sõbrad/ ema ja poiss</i>).</p>	<p>Nimetab ühe taustaelemendi (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta).</p> <p>JA Nimetab kaks tegelast (poiss, sõbrad/ema).</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatusega: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi.</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegelased (nt <i>poiss, sõbrad, ema</i>).</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegevuse (nt <i>kutsus õue</i>).</p> <p>VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p>
Konflikt ja lahendus	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: algatav sündmus/konflikt (nt <i>poiss tahab õue minna/ ema ei lase poissi õue/ ema palub toa ära koristada</i>).</p> <p>JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (nt <i>Ema on pahane/ ema tahab, et poiss toa ära koristab / poiss tahab toa kiiresti ära koristada</i>.)</p> <p>JA Tegevus olukorra lahendamiseks (nt <i>poiss läheb oma tuppa/poiss koristab tuba/poiss loobib mänguasjad kappi</i>).</p> <p>JA Lahendus (nt <i>ema teeb kapi lahti, asjad</i></p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse (nt <i>poiss tahab õue minna/ema palub tuba koristada/ poiss koristab tuba lohakalt</i>) ja lahenduse (nt <i>ema teeb kapi lahti, asjad kukuvad välja</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p> <p><u>Selgelt ei eristu algatav sündmus, tegevus, lahendus, kuid need on järeldatavad.</u></p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (nt <i>ema koristab lohakalt tuba</i>.).</p>

	<i>kukuvad kapist välja/kapp on sassis/kole).</i>		
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse. Näiteks:</p> <p>Poisi tunded ja/või tegevus (nt <i>poiss on kurb/ ehmunud/ poiss vabandab</i>)</p> <p>JA ema tunded ja/või tegevus (nt <i>ema on kurb/ pahane/ ehmunud/ ema palub uuesti koristada</i>).</p> <p>JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt <i>poiss paneb nüüd mänguasjad ilusti kappi/ poiss ei saagi õue minna</i>).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p>JA/VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis asjad kukuvad kapist välja</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p>JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järel dama, et lugu on lõppenud.</p> <p>VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis asjad kukuvad kapist välja</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud.</p> <p>VÕI laps lõpetab jutustuse sobimatu lõpuga.</p>
1.2. Teemakohasus ja teema arendamine	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses.</p> <p>JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p>JA Jutustuses ei ole mõttelinki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne.</p> <p>JA</p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p> <p>VÕI Esineb üksikuid mõttelinki.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega.</p> <p>JA/VÕI Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi. JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot JA/VÕI Sündmuste käik on ebaloogiline.</p>

II. Jutustuse mikrostruktuur			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel.</p> <p>JA – Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) varieeruvalt.</p> <p>JA</p> <p>Kasutab ühele objektile viitamisel vähemalt kahte samaviitelist sõna (Poiss- Mat - laps).</p>	<p>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p><u>VÕI</u></p> <p><u>Kasutab ühele objektile viitamisel vähemalt ühte samaviitelist sõna (Mari- tüdruk).</u></p> <p>VÕI</p> <p>Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps ei kasuta samaviitelisi sõnu (nt tüdruk ja koer mängisid palli. Tüdruk viskas palli vette. Tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.).</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse.</p> <p>Liialdab asesõnadega.</p> <p>VÕI Laps ei viita objektidele või tegelastele.</p> <p>Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.</p>
2. Vaimsust väljendav sõnavara	<ul style="list-style-type: none"> - Tegelaste tundeid (ehmunud, kurb, rõõmus jne) on väljendatud jutus igal pool, kus on vaja ja võimalik. - Kasutab mitmekesisest vaimsust väljendavat sõnavara (õnnetu, kurb, nukker). - Kasutab nii: <p>afektiivset seisundit/tegelaste tundeid (nt innukalt, ehmunult, kartis, kurva näoga, oli kahju, nuttes) kui ka</p> <p>kognitiivset seisundit (tahtis, otsustas, ei teadnud, kogemata, vaatas tähenduses arvas, sai aru, tuli selle peale, tuli mõte jne) väljendavat sõnavara. Laps võib kasutada vaimsust väljendavaid sõnu, mida originaaltekstis ei ole.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kasutab tundeid väljendavaid sõnu ainult mõnel juhul. <p>VÕI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kasutab ainult üksikuid vaimsust väljendavaid sõnu tegelaste iseloomustamiseks (kurb, rõõmus). - VVS ei ole mitmekesine. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ei kasuta ühtegi vaimsust väljendavat sõna tegelaste tunnete kirjeldamiseks. - Kasutab sobimatut VVS (Poiss hakkas kurjaks saama pro poiss kurvastas, vihane pro kurb).

3. Siduvate vahendite kasutamine	<p>Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt ja, siis, ning, aga, et); koha- ja ajamäärsõnu (nt seal, lõpuks), ellipsit** ehk väljajätet.</p> <p>Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p>Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt: valdavalt sidendeid ja, siis, ja siis + veel ühte sidendit (nt aga, et) või siduvat vahendit (nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks.</p> <p>Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt aitas koera sest et hoidis tast kinni.).</p>	<p>Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks.</p> <p>VÕI Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid (nt siis, määrsõna siin).</p> <p>JA/VÕI Kasutab valet sidendit.</p>
4. Grammatiline õigsus ja keerukus	<p>Jutustuses esinevad nii liht- kui liitlausungid. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab vähemalt ühte põimlausekonstruktsiooni (nt Kui..., siis.....; Sellepärast, et....; sest, et) VÕI vastandava seosega rindlauset (aga, kuid).</p> <p>Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.</p>	<p>Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid.</p> <p>Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).</p> <p><u>Laps moodustab agrammatilisi põimlausungeid.</u></p>	<p>Ülekaalus baaslausungid.</p> <p>Esinevad mitmed agrammatilised lausungid: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlaused, ahellaused.</p> <p>Esinevad sõnavormivead.</p>

- Välja pakutud muudatused võrreldes algse NHS-iga on alla joonitud või maha tõmmatud.

Lisa 9

Skoorimise näited ja gruppide tüüpilisemad jutustused

ASH staatiline pildiseeria (poisilugu)

äm: Kaspar ju läk- tahtis ju õue min- minna kahe lapsega mängima. jalgpalli tahtis mängima minna. siis ta. (...). siis siis ta tema ema ütles, et ta koristaks oma tuba ära -ra. ja siis ta koristas ära, aga va- aga vales järjekorras? –rraas ? et ta ei pannud ilusti kap- kappi? kappi korda? siis ta pani selle näe kinni? siis siis ja siis tema ema tuli tagasi tema tuppa ja vaatas kappi. ja kõik olid ju sassis. ja siis kukusid need maha. ja tema ema oli m- oli ju kuri.

Kategooria	SISS	KONFL/LA H	LÕPP	TEEM	VIIT	VAIM S	SID	GRAM
Hinnang	2	3	2	2	2	2	3	2

ASH animeeritud pildiseeria (koeralugu)

nii. kui kui algas park ja siis koer ja ja poiss läksid jalutama parki. ja siis koer nägi ilusat lille. siis ta nuusutas. aga midagi juhtus. siin tuli väike mesilane tegi talle sutsti ninasse haiget. ja laps hakkas nii väga kartma? aga ühel päeval pani laps talle pa- plaastrit peale. ja siis tegi koera rõõmsaks, et temale, et tema nina saab terveks. na- koer ja poiss olid nii väga rõõmsad. ja loo lõpp.

Kategooria	SISS	KONFL/LA H	LÕPP	TEEM	VIIT	VAIM S	SID	GRAM
Hinnang	3	2	3	2	2	2	1	1

EK staatiline pildiseeria (poisilugu)

oli kord üks poiss kellel oli kaks sõpra. nad tah- hakkasid ühel ilusal suvepäeval seda poissi õue kutsuma. aga siis õõ ta ütles ma lähen nüüd küsin ema käest kas ma võin õue. aga ema ütles et sa pead ennem oma toa ära koristama. ennem õue ei saa. siis poiss toppis kõik oma asjad kappi ja pani kapi ukse kinni. siis ta kutsus ema tuba vaatama aga ema s- sai aru et ta poiss on need kõik asjad kappi pannud ning tegi kapi ukse lahti ja sealt kukkusid kõik need asjad kapist välja. ja se- poisi ema ei lubanud poissi enam õue minna ennem kui ta oma toa on ära koristanud.

Kategooria	SISS	KONFL/LA H	LÕPP	TEEM	VIIT	VAIM S	SID	GRAM
Hinnang	3	3	2	3	2	2	3	3

EK animeeritud pildiseeria (koeralugu)

Siim ja Muki läksid õue jalutama. oli väga ilus suvepäev. nad jalutasid ja jalutasid. ja Muki nad läksid ja jalutasid seal. siis Muki hakkas ilusa linne lille lõhna tundma. ta nuusutas seda. ja korraga tuli sealt mesilane välja. Muki püüdis teda ära ajada aga mesilane hoopiski nõelas teda. nina pealt. Siim pani Mukile nina peale väikese plaastri. Mu- Muki oli õnnelik ja Siim ka.

Kategooria	SISS	KONFL/LA H	LÕPP	TEEM	VIIT	VAIM S	SID	GRAM
Hinnang	3	2	3	3	2	2	2	3

SKAP staatiline pildiseeria (poisilugu)

üks poiss neh- akas vaatas. poissid {---} nüüd näitas ma lähen palli mängi-. tule palli mängima. see ema ütes sina enne koristada et mängid palli {---}. poiss pani kõik kappi ja lohaki ja sa pani o- kappi kinni. ta tahtis hoida. a pani. ema tegi kapi lahti. kõik oli lohaki. laps oli külb.

Kategooria	SISS	KONFL/LA H	LÕPP	TEEM	VIIT	VAIM S	SID	GRAM
Hinnang	2	3	2	2	2	2	1	1

SKAP animeeritud pildiseeria (koeralugu)

üks kord kõndisid laps, koer metsas. (...). ja kõndisid koer nuusutas lille. ja sealt seest tuli mesilane sum-, mesilane sum- summus koera nina, koera nina. ja laps on ehmunud. ja laps võstis taskust praastri. pani nina ette. ja siis kallistasid. koer rõõmustas saba lip- saba liputas rõõmusti rõõmsalt. ja laps oli õnnelik. koer tänas lapsele.

Kategooria	SISS	KONFL/LA H	LÕPP	TEEM	VIIT	VAIM S	SID	GRAM
Hinnang	3	3	3	3	2	2	1	2

Tabel 1. Rühmade koondskooride aritmeetiliste keskmiste väärtused (staatiline ja animeeritud pildiseeria).

	Staatiline pildiseeria			Animeeritud pildiseeria		
	Koondskoori M	Makrtostr M	Mikrostr M	Koondskoori M	Makrtostr M	Mikrostr M
ASH	15.58	7.33	8.25	17.42	9.92	7.50
EK	18.13	9.20	8.93	19.58	10.67	8.87
SKAP	15.13	8.20	6.93	15.87	9.40	6.47

Koondskoori M- koondskoori keskmine; makrostr M – makrostruktuuri koondskoori keskmine; mikrostr M – mikrostruktuuri koondskoori keskmine.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristina Tupits (sünnikuupäev: 14.04.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Narratiivi loome oskused autismispektri häirega 1.–2. klassi lastel,

mille juhendaja on Kati Mäesaar ja kaasjuhendaja on Marika Padrik,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2015